Rébecca SHANKLAND
Thèse de Doctorat de Psychologie Clinique et Psychopathologie
Université Paris VIII
Sous la direction du Professeur Serban IONESCU
Soutenance : 28 juin 2007

Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur

Les pédagogies nouvelles :

aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?

<u>Résumé :</u>

Notre recherche porte sur l'adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur, en comparant des étudiants issus d'écoles à pédagogies nouvelles (Steiner, Montessori, Ecoles nouvelles) à d'autres issus du système scolaire traditionnel. Elle s'inscrit dans un contexte de questionnement au niveau national sur les méthodes d'enseignement, et plus particulièrement sur la transition du lycée vers l'enseignement supérieur et l'orientation des élèves.

Selon la revue de la littérature et les théoriciens à l'origine de la création des écoles à pédagogie nouvelle, il semblerait que ce type d'éducation favorise le développement de compétences et de qualités permettant notamment une plus grande autonomie, un sentiment d'auto-efficacité plus important, l'utilisation de stratégies de coping centrées sur le problème. Ces caractéristiques constituent des facteurs facilitant l'adaptation à l'enseignement supérieur, voire à la vie en général.

Notre hypothèse de recherche postule ainsi que les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle s'adaptent mieux à l'enseignement supérieur en raison de potentialités davantage développées au cours de leur scolarité. Jusqu'à présent, aucune étude scientifique n'a été menée sur ce sujet. Nous proposons donc une recherche exploratoire sur la différence de qualité d'adaptation des sujets issus des pédagogies nouvelles comparé aux autres étudiants, en analysant les caractéristiques pouvant avoir une influence sur cette adaptation.

A titre exploratoire, nous étudierons également les différences au sein même des pédagogies nouvelles, avec d'un côté les sujets issus de Steiner et de l'autre, les anciens élèves des Ecoles nouvelles et Montessori. Cette séparation en deux catégorie repose sur les différences de théorie et de pratiques entre les écoles Steiner et les autres pédagogies prises en compte dans notre étude.

Notre recherche se divise en deux parties : d'une part une enquête par questionnaire auprès d'une population de 277 anciens élèves issus de différents types de système pédagogiques, et de 400 parents d'anciens élèves, afin d'analyser les apports de chaque pédagogie au niveau du développement de compétences permettant une bonne adaptation à la sortie de la scolarité. D'autre part, un suivi de 130 élèves de la Terminale jusqu'au second semestre de la première année d'enseignement supérieur, dans le but d'évaluer et d'analyser la qualité d'adaptation et les stratégies de coping utilisées.

La qualité de l'adaptation est évaluée d'après les critères suivants : performances scolaires satisfaisantes, et bien-être physique et psychologique (niveau d'anxiété et de dépression faibles, et satisfaction par rapport à la vie d'étudiant).

Pour le suivi des élèves, un bilan est proposé à trois temps : une première fois en Terminale pour faire un état des lieux concernant chaque élève, puis une deuxième fois juste après la rentrée universitaire, et enfin une troisième fois en début de second semestre de l'enseignement supérieur. Le bilan est composé d'un entretien semi-directif et de trois échelles à compléter : l'Inventaire de Coping pour Situations Stressantes (CISS), l'Inventaire d'Anxiété Trait et Etat (STAI), et l'Inventaire de Dépression de Beck abrégé (BDI).

Le recueil des données se déroule ainsi sur deux ans. Les réponses aux bilans sont saisies et traitées sur les logiciels SPSS et R, et les réponses aux questionnaires d'anciens élèves et de parents sur Sphinx Lexica pour les réponses « textes », et sur R pour les analyses statistiques.

Les résultats obtenus, après ajustement sur les facteurs de confusion, confirment nos hypothèses de départ. Les anciens élèves des pédagogies nouvelles s'adaptent mieux à l'entrée dans l'enseignement supérieur que les sujets du système traditionnel. Ils présentent un meilleur bien-être psychologique (niveau d'anxiété et de dépression plus faibles, et satisfaction de la vie plus grande), et des performances scolaires supérieures aux autres sujets de l'étude (résultats obtenus au premier semestre universitaire).

Concernant les facteurs pouvant expliquer cette plus grande qualité d'adaptation, les analyses statistiques révèlent une différence significative en faveur des sujets des pédagogies nouvelles par rapport à l'utilisation préférentielle de stratégies de coping centrées sur le

problème, la perception d'un réseau relationnel plus stable et soutenant, et la présence plus fréquente d'un sentiment d'auto-efficacité par rapport à la réussite universitaire.

En revanche, peu de différences significatives apparaissent entre les groupes de pédagogies nouvelles, mis à part un meilleur réseau relationnel déclaré par les Ecoles nouvelles/Montessori, et des résultats universitaires supérieurs pour les sujets de Steiner. Il est possible qu'en ayant accès à une population plus importante, d'autres différences apparaissent. Cette piste de recherche reste à approfondir pour savoir si les caractéristiques développées sont liées à une méthode particulière (celles-ci étant très différentes entre nos deux groupes de pédagogies nouvelles), ou plutôt liées à l'attitude de l'équipe pédagogique face à l'enfant (celle-ci étant similaire dans les pédagogies nouvelles).

L'analyse des questionnaires « anciens élèves » et « parents » apporte des compléments d'information pour les variables ayant un impact potentiel sur l'adaptation. Les résultats soulignent notamment une déclaration plus fréquente de compétences telles que la créativité, l'autonomie, la confiance en soi et en l'avenir, chez les sujets des écoles à pédagogie nouvelle.

Nos résultats indiquent ainsi que l'hypothèse d'une *aide à l'adaptation* pour les anciens élèves des pédagogies nouvelles est confirmée au sein de notre population. Pourtant, il semble que malgré les qualités relevées dans notre étude, ces sujets ont parfois une image d'eux-mêmes dévalorisée (complexe interne ou préjugés externes stigmatisants), au point d'en faire peut-être une source de mobilisation supplémentaire pour s'adapter de manière efficace. Il serait donc intéressant de mener une étude plus approfondie sur cet aspect. Par ailleurs, pour mesurer la qualité de l'adaptation à la société actuelle, il serait utile d'effectuer une étude concernant le suivi des sujets issus de différentes pédagogies lors de l'adaptation au monde du travail.

Dans l'ensemble, notre étude exploratoire permet d'apporter une vision plus précise et objective des apports et des limites des écoles à pédagogie nouvelle concernant l'adaptation des élèves à la sortie de leur scolarité. De plus, elle oriente vers de nombreuses pistes de recherche.

UNIVERSITE PARIS VIII

ECOLE DOCTORALE COGNITION, LANGAGE, INTERACTION

Thèse de Doctorat en Psychologie Clinique et Psychopathologie

Présentée et soutenue publiquement par

Rébecca SHANKLAND

Née le 9 août 1977

Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur

Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?

Thèse dirigée par le Professeur Serban IONESCU

Soutenue le 28 juin 2007

Membres du jury :

René-Daniel BARBIER, Professeur – Université Paris 8

Evelyne BOUTEYRE, Maître de Conférences HDR – Université de Rouen

Julien-Daniel GUELFI, Professeur – Université Paris 5

Serban IONESCU, Professeur – Université Paris 8

Vol. 1

REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement ***les élèves*** *ayant accepté de participer à cette étude durant plus d'un an, ainsi que les* ***anciens élèves et anciens parents d'élèves*** *qui ont répondu à l'enquête par questionnaire.*

Je remercie les personnes m'ayant permis d'entrer en contact avec les élèves et anciens élèves de leur établissement : ***monsieur Paccoud*** *de l'école Steiner de Colmar,* ***madame Gaillard*** *de l'école Steiner de Verrières-le-Buisson,* ***madame Molle*** *de l'école Steiner de Lyon,* ***madame de Framond*** *de l'école Nouvelle d'Antony,* ***madame Branche*** *de l'école Montessori de Rennes,* ***monsieur Leroy****, proviseur du lycée de Questembert,* ***monsieur Le Corno,*** *proviseur du lycée Saint-Paul de Vannes,* ***monsieur Michalewski*** *du lycée de Sèvres,* ***mademoiselle Faulon*** *de l'école La Source à Meudon, l'équipe pédagogique de l'Ecole Nouvelle Emilie Brandt à Levallois-Perret, et* ***monsieur Dallé*** *de la Fédération Française Steiner-Waldorf.*

Je remercie ***Hélène de Roche et Mickaël Boisnard*** *pour leur aide à la passation des questionnaires,* ***Monique Durand et Philippe de Carlos*** *pour leurs corrections, ainsi que* ***Fabrice Machon*** *pour son travail minutieux lors de la relecture finale.*

Je remercie ***Lionel Riou*** *et* ***Christophe Genolini*** *pour leur aide efficace concernant les analyses statistiques.*

Je suis également très reconnaissante envers ***William Shankland****, pour son soutien constant et son aide précieuse concernant les corrections et relectures.*

Je remercie enfin le ***Professeur Ionescu*** *pour ses encouragements et ses remarques toujours éclairantes.*

TABLE DES MATIERES

CHAPITRE 2
La recherche sur les étudiants en France

CHAPITRE 3
Adaptation et inadaptation des étudiants à l'enseignement supérieur

PARTIE II
HYPOTHESES ET METHODOLOGIE

CHAPITRE 1
Hypothèses de recherche concernant l'adaptation des étudiants à l'enseignement supérieur

CHAPITRE 2
Méthodologie de recherche

PARTIE III
RESULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION

CHAPITRE 1
Résultats du suivi des élèves au cours de la transition vers l'enseignement supérieur

CHAPITRE 2
Résultats des questionnaires « anciens élèves » et « parents »

INTRODUCTION

***« L'enfant n'est pas un vase qu'on remplit,
mais un feu qu'on allume. »***

Montaigne

INTRODUCTION

Notre étude s'inscrit dans une conjoncture particulière qui est celle d'une réflexion à l'échelle nationale, menée dans le courant de l'année 2003-2004, sur l'état de l'enseignement actuel en France, et sur les propositions de réformes à venir. Le taux d'échec élevé au cours des deux premières années universitaires (40% des étudiants n'obtiennent pas leur diplôme de premier cycle) et la proportion importante de réorientation (33% des étudiants du cycle général abandonnent l'université en fin de première année), mènent les enseignants et les chercheurs à réfléchir de plus en plus à la question de la transition vers l'enseignement supérieur. Quels sont les facteurs qui pourraient faciliter l'adaptation à l'université ? Quelles compétences sont nécessaires pour que les étudiants s'impliquent réellement dans leur cursus ?

Les principaux enjeux liés à l'adaptation des nouveaux étudiants concernent :

- l'autonomie dans le travail et dans la vie quotidienne ;
- la capacité à rechercher l'information utile et l'aide nécessaire ;
- les ressources internes et externes permettant de faire face à la transition vers l'enseignement supérieur : autonomie, confiance en soi, stratégies de « coping », mécanismes de défense, soutien social, etc.

On comprendra aisément qu'une pédagogie centrée sur l'accumulation des connaissances ne favorise pas le développement des compétences citées ci-dessus. On observe, à l'inverse, une certaine perte des repères dans la population actuelle : changements dans les structures familiales, incertitude liée au marché de l'emploi, évolution des valeurs de la société, etc. Or, les jeunes ont besoin de se réajuster sans cesse aux évolutions rapides, et ils doivent se former pour être prêts à affronter une succession de reconversions professionnelles. C'est pourquoi les enjeux de la scolarité sont nouveaux et le système éducatif se doit de réfléchir à ces nouvelles priorités.

Les priorités peuvent être réparties en trois catégories :

1. Consolider les fondements de la personne : connaissance de soi et des autres, confiance en soi, estime de soi, équilibre intérieur (intellectuel, affectif et physique)…

2. Développer les potentialités de l'individu : créativité, autonomie, capacités d'adaptation, méthodes d'apprentissage, capacité d'analyse, sens critique…

3. Favoriser l'ouverture d'esprit : ouverture à la nouveauté, ouverture à l'autre, tolérance…

Ces différentes caractéristiques permettent de mener une vie équilibrée, choisie par la personne. En somme, pour reprendre la formule chère à Ricœur, cela permet de mener une vie ayant une « visée éthique, avec et pour les autres, et dans des institutions justes » (1990, p.202). Or, il est à noter que les écoles à pédagogie « nouvelle » s'appuient précisément sur des orientations portant sur le développement des compétences énumérées ci-dessus (autonomie, confiance en soi,…). Notre objectif de recherche est donc de mettre en perspective l'influence que pourrait avoir ce type de pédagogie sur les capacités d'adaptation des jeunes à la sortie de leur scolarité.

En effet, plusieurs événements récents montrent à quel point la question de la pluralité pédagogique se pose actuellement en France : le débat national sur l'école (Thélot, 2004), la poursuite des écoles Steiner accusées de fonctionnement sectaire, et la difficulté de plus en plus prononcée pour les écoles à pédagogie nouvelle de mener à bien un projet viable.

Pourtant, les études scientifiques menées sur le devenir des anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle sont rares. Pour les parents, enseignants ou élèves, le choix d'un système éducatif différent repose essentiellement sur des témoignages subjectifs d'anciens élèves et non sur des données objectives. D'après certains témoignages, la transition en fin de scolarité a été difficile. D'autres anciens élèves, au contraire, estiment que la scolarité dans une école à pédagogie nouvelle leur a permis de se développer librement et donc de s'adapter de manière plus souple à la sortie.

La principale crainte exprimée par les personnes souhaitant intégrer une école à pédagogie nouvelle, repose précisément sur le risque d'inadaptation en fin de scolarité. Il devient donc nécessaire de permettre à ces personnes d'avoir une vision plus objective de la situation, notamment en ce qui concerne la poursuite des études après le secondaire.

La réalisation d'une recherche permettrait ainsi d'offrir une meilleure visibilité des apports spécifiques de ces pédagogies comparés aux apports du système d'enseignement traditionnel, et de promouvoir une évolution des écoles à pédagogie nouvelle en lien avec les demandes de la société actuelle.

Les théories au fondement des pédagogies nouvelles laissent penser que le développement de l'enfant est au centre du système. Cela devrait favoriser un développement harmonieux de la personne, à la fois intellectuel, physique et affectif. Cependant, le décalage de valeurs et de mode de vie perçu en quittant une école à pédagogie nouvelle, peut engendrer un vécu difficile, parfois accompagné de symptômes anxieux, dépressifs ou addictifs.

Cependant, en tant qu'ancienne élève d'une école à pédagogie nouvelle, et en tant que psychologue, j'ai aussi été amenée à rencontrer des anciens élèves d'écoles à pédagogie nouvelle qui, dans le monde du travail ou dans l'enseignement supérieur, ont fait preuve de grandes capacités d'adaptation, notamment grâce à leur motivation et leur créativité. On constate qu'ils sont souvent impliqués dans des projets innovants, des structures nouvelles, des créations de postes, etc. Ces jeunes semblent faire preuve d'un certain recul par rapport à la société dans laquelle ils s'inscrivent. Certains utilisent ainsi leur capacité à prendre du recul pour mieux s'intégrer, en proposant de nouvelles démarches dans le but de faire évoluer les pratiques. Cela s'observe en particulier dans les domaines de l'enseignement, du soin et des professions émergentes (nouvelles technologies, communication…).

D'après les témoignages qui circulent au sein des écoles à pédagogie nouvelle, on observe donc des différences d'adaptation : certains se sentent seuls et découragés dans un nouvel environnement, tandis que d'autres font preuve de bonnes capacités d'adaptation. Comment expliquer ces différences d'adaptation ? S'agit-il simplement d'un « biais de recrutement » au niveau des témoignages ? En effet, notre société est conditionnée à mettre en avant les difficultés, les plaintes, les troubles, plutôt que les aspects positifs, en témoignent les informations diffusées par les médias.

Il semble donc essentiel de se pencher sur la question plus en détail : les élèves venant des écoles à pédagogie nouvelle, éprouvent-ils des difficultés à la sortie de leur scolarité ? Ces difficultés sont-elles spécifiques aux élèves venant des écoles à pédagogie nouvelle ? Présentent-ils une manière spécifique de s'adapter à un cadre nouveau comme celui de l'enseignement supérieur ?

Ce questionnement nous amène à notre problématique de recherche : la scolarité au sein d'une école à pédagogie nouvelle représente-t-elle davantage un facteur d'aide ou un facteur de marginalisation lors de la transition vers l'enseignement supérieur ?

Il s'agit d'observer s'il existe des comportements, attitudes ou représentations similaires chez les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle lors de leur arrivée dans l'enseignement supérieur, comparé aux élèves venant du système scolaire traditionnel.

L'objectif de la présente recherche est de préciser l'impact qu'aurait la scolarité dans une école à pédagogie nouvelle sur le devenir de l'enfant et sur le développement de ses capacités d'adaptation. Est-il plus constructif de suivre l'ensemble de sa scolarité dans une école à pédagogie nouvelle, ou est-il plus avantageux de suivre une scolarité dans le système traditionnel afin de s'habituer, dès le plus jeune âge, aux normes et valeurs de la société actuelle ?

Il est à noter que des différences pourront aussi être repérées en comparant les pédagogies nouvelles entre elles. Chaque forme de pédagogie nouvelle est-elle amenée à développer des compétences spécifiques ? Qu'en est-il des apports de la pédagogie nouvelle pour des élèves ayant seulement suivi le primaire dans ce système scolaire ?

Afin de répondre à notre question principale concernant l'influence du type de scolarité sur l'adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur, nous avons mis en place trois études :

1. Une étude menée auprès des anciens élèves de différentes pédagogies, portant sur leur adaptation à la sortie du lycée. Cette étude a pour objet d'analyser l'impact de chaque type de pédagogie sur le développement des compétences nécessaires à une adaptation réussie.

2. Une étude menée auprès des parents d'anciens élèves de différentes pédagogies, portant sur la manière dont ils ont perçu l'expérience d'adaptation vécue par leurs enfants après le secondaire. Cela apportera un point de vue complémentaire à celui des anciens élèves.

3. Une étude auprès d'élèves venant de différents types d'écoles (système scolaire traditionnel ou école à pédagogie nouvelle), passant de la Terminale vers l'enseignement supérieur. Le suivi de ces élèves effectué sur un an et demi représente le coeur de la recherche, avec une observation directe de la phase d'adaptation à l'enseignement supérieur.

Les deux premières études ont pour objet de rapporter des éléments quantitatifs, constituant une base de référence à laquelle comparer les résultats du suivi des élèves au cours de la phase d'adaptation à l'enseignement supérieur. Ces deux premières études sont nécessaires, car il existe très peu de données sur la question de l'adaptation des anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle dans la littérature scientifique.

Centrée sur la question de l'adaptation, notre recherche se situe ainsi à la frontière entre « normal » et « pathologique », les capacités d'adaptation du sujet permettant ou non de faire face à cette transition de manière adéquate.

De nombreux auteurs se sont penchés sur l'étude de la psychopathologie de l'étudiant. Comparativement, peu de recherches ont été menées sur la population des étudiants qui parviennent à s'adapter de manière satisfaisante à l'enseignement supérieur. La psychopathologie de l'étudiant sera donc abordée dans notre partie théorique, mais nous développerons davantage la question de « l'adaptation réussie » et des « stratégies de coping » utilisées lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur par des étudiants ne présentant aucune symptomatologie particulière.

Dans une première partie de notre travail, nous présenterons les recherches menées sur les écoles à pédagogie nouvelle, ainsi que les études sur l'adaptation des étudiants à l'enseignement supérieur. Puis, dans un deuxième temps, nous développerons les hypothèses de recherche et la méthodologie mise en place. Et enfin, dans une troisième partie, nous exposerons les résultats des trois études menées, accompagnés de l'analyse et de la discussion concernant ces nouvelles données.

I. APPORT DES PEDAGOGIES NOUVELLES CONCERNANT L'ADAPTATION A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

« L'idéal de l'éducation, ce n'est pas d'apprendre le maximum, mais d'apprendre à apprendre, et d'apprendre à se développer et à continuer à se développer après l'école. »

Piaget

CHAPITRE 1

Parcours scolaire précédant l'entrée dans l'enseignement supérieur : pédagogies « nouvelles » et système scolaire traditionnel

L'influence de la scolarité précédant l'entrée dans l'enseignement supérieur a peu été étudiée. Pourtant, les différentes conceptions de l'être humain, du développement de l'enfant et des apprentissages, entraînent la mise en place de pratiques pédagogiques très diversifiées. Afin de mieux comprendre en quoi la philosophie à l'origine d'une pédagogie influence le choix des méthodes d'enseignement qui, à leur tour, engendrent peut-être un développement de spécifique de l'enfant, nous allons étudier les différents types de systèmes scolaires existants. Commençons, tout d'abord, par définir ce que nous entendons par « système scolaire traditionnel » et « écoles à pédagogie nouvelle ».

1. Le système d'enseignement traditionnel

1.1. Les missions du système traditionnel

Le but poursuivi par l'école depuis le XIXe siècle est l'acquisition de savoirs, ceux-ci devant être compris à la fois comme l'assimilation de connaissances et comme le développement de capacités permettant d'agir sur le monde. Ainsi l'école ne serait pas uniquement centrée sur la transmission de connaissances, et se définirait « par sa mission éducative et pas uniquement par son rôle d'instruction » (Lobrot, 1992, p.68). Cette acquisition de savoirs se veut démocratique, c'est-à-dire que l'enseignement doit toucher l'ensemble des enfants en France. Comme l'expose Meirieu : « l'école a une mission irremplaçable : garantir que, de manière systématique et organisée, un certain nombre de savoirs et de savoir-faire soient acquis par tous » (1987, p.18).

Par ailleurs, l'objectif de l'Education nationale est de créer un sentiment d'appartenance à une même nation. Ainsi, selon Berthelot (1993), le double contrat que l'enseignement

traditionnel doit remplir vis-à-vis de la société peut être énoncé comme suit : donner à chaque enfant un ensemble commun d'outils intellectuels, et en même temps apporter un certain nombre de références historiques et culturelles, afin de développer « le sentiment d'appartenance à une même entité collective » (p.48). Ce fondement identitaire facilite ensuite l'adaptation à la société actuelle.

En effet, l'objectif que rappelle la loi du 11 juillet 1975 relative à l'éducation, est le suivant : « la formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à ses responsabilités d'homme et de citoyen » (Saisse et de Vals, 2002, p.23). Or, de nombreux pédagogues et chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation se posent la question de savoir si le système scolaire traditionnel permet réellement d'atteindre ces objectifs.

La politique gaullienne d'éducation a ainsi été de « recruter des élites sur une base démocratique » (Larue, 2005, p.26), ce qui implique de rendre la scolarité plus accessible aux populations moins aisées. Cependant, il semble que « boucler le programme soit devenu la principale finalité de nombre d'écoles dites traditionnelles, au prix de décrochages, de découragements et d'abandon de la part des enfants » (Alcoba et Beaudemont-Dubus, 1993, p.23). En témoignent les propos d'un élève concernant sa scolarité : « les élèves ont été habitués à ce qu'on leur enfonce de force des choses qui ne les intéressent pas. Mais on n'apprend bien que ce qui nous intéresse, c'est pour ça que souvent on apprend mieux seul » (Filloux, 1974, p.209).

En effet, comme Meirieu l'affirmait déjà en 1987, il est impossible d'apprendre sans éprouver un intérêt pour ce qui est enseigné (*apprendre* étant entendu comme assimilation réelle de savoirs, et non comme la capacité à répéter une information donnée). Or, Lobrot souligne que l'école actuelle « est incapable de créer le goût et le désir de savoir, autrement dit la disposition psychologique profonde à la recherche et à la connaissance » (1992, p.41). C'est pourquoi l'on observe un intérêt croissant pour l'éducation nouvelle décrite comme : « une pédagogie de l'intérêt, fondée non sur la répression des tendances spontanées, mais au contraire sur leur expression » (Malandrain, 1997, p.27).

Dans le système scolaire traditionnel, la course à la finalisation du programme se fait au détriment de l'approfondissement des thématiques. La principale victime de cette organisation du travail est bien l'intérêt intrinsèque pour la matière étudiée. Cette « taylorisation » du travail est poussée à l'extrême dans les classes préparatoires où, comme le décrit Sembel : « la principale qualité de l'étudiant est de savoir travailler vite » (2003, p.24). Les enseignants sont en position d'entraîneurs intensifs, et l'action pédagogique se réduit à celle de répétiteur.

Sembel cite un enseignant de classe préparatoire qui disait : « Je ne donne jamais de bibliographie, ça ne servirait à rien. Les élèves doivent parler de n'importe quoi sans rien savoir. Je leur apporte donc des connaissances prédigérées » (2003, p.25). Cette culture de l'urgence définit un mode de transmission des savoirs dogmatique, fondé sur un apprentissage par cœur de « connaissances formalisées à l'extrême et largement dépourvues de possibilités pour l'élève d'y investir du sens, notamment par une activité critique, après avoir pris le temps de les assimiler » (Sembel, 2003, p.25).

De plus, la liberté trouve peu de champs d'expression dans le système scolaire traditionnel. Saniel affirme que c'est là une des raisons pour lesquelles « l'école n'est pas vivante ni attractive » (1997, p.113). On assiste alors à l'établissement d'une certaine passivité chez les élèves : « ils ne repoussent pas l'école, ne se révoltent pas contre elle, n'ont pas de grande crainte, mais attendent que ça passe, avec un arrière-goût morne » (Snyders, 1986, p.215).

A travers leur étude, Boyer et Coridian (2000) constatent que la motivation des élèves diminue fortement entre la sixième et la troisième. Cette réduction de la motivation semble étroitement liée à l'application d'une pédagogie peu centrée sur la motivation des jeunes. Cette recherche montre également que « dans tous les milieux sociaux, l'école est aujourd'hui perçue avant tout à travers sa fonction de certification, c'est-à-dire de distribution de diplômes » (2000, p.37). La pédagogie pratiquée dans le système scolaire traditionnel échoue ainsi à remplir sa mission d'éveil de l'intérêt pour les apprentissages.

Par ailleurs, Huguet (2003) indique que les pratiques de notation du système scolaire traditionnel peuvent avoir des conséquences délétères sur la motivation de l'enfant, de même que sur son développement. Il observe que le phénomène de compétition influence également le climat de la classe de manière négative, induisant des tensions entre les élèves, alors qu'ils pourraient au contraire se soutenir. Cette ambiance de compétition envahit même la sphère familiale. Dans une étude rapportée par Legrand (2004), plus d'un tiers des parents reconnaissent qu'ils demandent chaque soir à leurs enfants quelles notes ils ont obtenues. De plus, 75% des parents pensent que les notes influencent fortement le moral de leurs enfants, et 50% disent que les notes ont même une influence sur leur propre moral et sur le comportement qu'ils ont à l'égard de leurs enfants.

On peut ainsi constater que l'expérience scolaire est parfois difficile (stress, anxiété...) De La Rosa (1998) considère même l'expérience scolaire comme l'un des facteurs majeurs pouvant engendrer des troubles psychologiques. D'où l'importance de la mise en place de pédagogies respectueuses de chaque élève.

1.2. Les évolutions actuelles

En raison d'expériences négatives et d'échecs vécus dans le système scolaire traditionnel, plusieurs évolutions pédagogiques ont été proposées, s'inspirant notamment des écoles à pédagogie dite « nouvelle ». Ainsi, à l'école maternelle s'installe progressivement un modèle plus « expressif » qui valorise la créativité et la spontanéité. Comme l'affirment Barrère et Sembel : « ce nouveau modèle se légitime au nom de la réalisation et de l'épanouissement de l'enfant, à partir de toutes ses spécificités, bien plus que par la conformité à des normes d'excellence qui n'en tiennent pas compte » (1998, p.75).

D'après Barrère et Sembel, à l'école primaire des innovations sont aussi mises en place, sur les traces des écoles à pédagogie nouvelle : les frontières entre travail et jeu commencent à s'estomper, les instituteurs s'intéressent davantage au travail par petits groupes, etc.

Pourtant, malgré les évolutions à l'œuvre, et les efforts entrepris pour augmenter l'interactivité dans les échanges pédagogiques, les auteurs affirment que l'on constate toujours « la subsistance de formes pédagogiques pourtant décriées ou considérées comme caduques » (Barrère et Sembel, 1998, p.76). Cela s'observe de manière plus marquée dans le secondaire : cours magistral, évaluation sommative, etc.

On entend par *évaluation sommative,* le contrôle de connaissances qui s'effectue habituellement après avoir acquis de nouvelles notions. Le risque de ce type de pratique est que l'évaluation desserve l'acquisition de savoirs en favorisant l'apprentissage par cœur et à court terme. Cette remarque rejoint la pensée de Piaget qui affirmait que : « le problème de l'évaluation sommative est qu'elle n'aboutit généralement pas à des résultats objectifs et devient une finalité en soi » (1948, p.66). Il est donc préférable de proposer des *évaluations formatives* qui comportent des commentaires constructifs et des pistes d'amélioration, car l'évaluation sommative encourage moins l'élève à approfondir ses apprentissages.

Cependant, l'Education nationale n'est pas seule responsable de la persistance de pratiques pédagogiques considérées par les auteurs comme étant inadaptées. Nombre d'enseignants souhaitent proposer des méthodes actives, mais les parents sont parfois les premiers à s'en inquiéter. D'une part parce qu'ils ne souhaitent pas que leurs enfants soient utilisés comme « cobayes », et d'autre part, parce que, comme Piaget le faisait déjà remarquer en 1948 : « le souci dominant des parents est que leurs rejetons ne se trouvent pas en retard » (p.71). On observe alors que les parents se positionnent de plus en plus en « consommateurs d'école », pour reprendre l'expression de Ballion (1982), et s'impliquent peu dans le travail sur les évolutions possibles au sein des établissements scolaires de leurs enfants.

1.3. Convergences et divergences entre établissements publics et privés, et entre différentes zones géographiques

Les différences observées entre la scolarité publique et la scolarité privée en France sont source de questionnement pour les parents. Certains parents souhaitent surtout valoriser l'idéal d'une éducation accessible à tous, d'autres préfèrent opter pour un établissement qui se donne les moyens pour un suivi plus approfondi de chaque élève. On constate, en effet, des divergences entre les préoccupations des établissements privés et celles des établissements publics.

Lors des débats qui ont été organisés autour du thème de « L'école en France », entre septembre 2003 et mars 2004 dans le cadre de l'étude pour la Commission Thélot (2004), les acteurs et bénéficiaires des établissements privés choisirent plus fréquemment les sujets suivants, et les qualifièrent de « priorités » dans leurs synthèses :

- motiver les élèves ;
- lutter contre la violence ;
- donner plus de place aux parents et aux partenaires de l'école ;
- favoriser la qualité de la vie scolaire ;
- valoriser la voie professionnelle (c'est-à-dire non universitaire).

De leur côté, les acteurs et bénéficiaires des établissements publics portèrent davantage leur attention sur les thèmes suivants :

- les valeurs de l'école républicaine : gratuité, mixité, laïcité, citoyenneté, accès à la culture, etc. ;
- l'égalité des chances : une même éducation pour tous ;
- les métiers de l'enseignement : recruter et former les enseignants de manière plus adaptée aux besoins actuels ;
- les moyens à disposition des établissements (où ceux dont ils manquent).

Les différences observées entre les établissements publics et les établissements privés concernant les sujets cités ci-dessus, soulignent l'importance de prendre en compte le biais lié au type d'établissement choisi, dans le cadre d'une recherche portant sur la scolarité des jeunes avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

En ce qui concerne les zones géographiques, peu de différences notables ont été observées entre les divers établissements ayant pris part au débat. Les rapports de discussions sont similaires quelle que soit la région. Le thème de la violence, par exemple, est abordé de la même manière dans l'académie de Limoges et dans celle de Créteil. En revanche, la question de la préparation à l'entrée dans l'enseignement supérieur a été davantage abordée dans les académies de Paris, Créteil et Rouen.

Malgré les grandes similitudes observées entre les régions lors des débats, la variable géographique devra néanmoins être prise en compte dans les comparaisons statistiques de notre recherche afin de vérifier s'il n'existe pas de différences, notamment entre région Ile-de-France et province.

Les préoccupations manifestées par les écoles à pédagogie « nouvelle » se rapprochent, d'une manière générale, des thèmes abordés par les établissements traditionnels privés : développer la motivation des élèves, les relations avec les parents et les partenaires de l'école, la qualité de vie à l'école, et la valorisation des voies professionnelles. Ces thèmes sont abordés lors des réunions de parents, des journées portes ouvertes, des manifestations culturelles au sein de l'école ou lors de colloque sur les pédagogies dites « nouvelles ».

Pour ce qui est de la lutte contre la violence, celle-ci est moins évoquée dans les discussions des écoles à pédagogie nouvelle, notamment du fait qu'il existe peu problème de violence dans ces établissements.

Nous allons approfondir à présent le concept de « pédagogie nouvelle » et décrire les différents types d'écoles qui ont participé à notre recherche.

2. Naissance des écoles à pédagogie nouvelle : concepts généraux

2.1. Histoire des pédagogies nouvelles

Le terme « pédagogie » recouvre les moyens mis en œuvre pour favoriser l'apprentissage. D'après la définition de Trinquier : « c'est l'art et la manière d'enseigner » (2001, p.11). Il s'agit en quelque sorte d'une « théorie pratique », pour reprendre l'expression chère à Durkheim qui décrivait la pédagogie comme : « une réflexion sur les pratiques, en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent » (1922, p.79).

En réalité, celles que l'on nomme pédagogies « nouvelles » sont loin d'être nouvelles en ce début de XXIe siècle. L'expression « éducation nouvelle » désigne un mouvement amorcé

à la fin du XIXe siècle suivant l'orientation de Rousseau. Parmi les précurseurs de l'éducation nouvelle on compte notamment de grands penseurs comme Pestalozzi, Froebel, Tolstoï…

Puis, au début du XXe siècle se constitue au niveau international un regroupement de psychologues, médecins et pédagogues, critiques face aux méthodes du système éducatif traditionnel. On retrouve, par exemple, Freinet et Cousinet en France, Montessori en Italie, Decroly en Belgique, Neill en Angleterre, Steiner en Allemagne, Claparède en Suisse, Makarenko en URSS,…

Après les guerres qui secouèrent le XXe siècle, les valeurs affichées du mouvement de l'éducation nouvelle s'affirment : démocratie, pacifisme et coopération. Comme l'expriment Saisse et de Vals : « au lendemain d'un effroyable bouleversement qui avait découragé les hommes et enlevé toute confiance en eux-mêmes, un espoir naissait d'une éducation mieux comprise qui formerait des individus capables de mettre fin aux guerres et d'organiser, par la compréhension mutuelle, un monde meilleur » (2002, p.11).

Ainsi, comme le souligne Resweber, les démarches éducatives, « au lieu de s'imposer de l'extérieur à l'enfant, vont se développer à partir de ses besoins, de ses désirs et de ses possibilités d'expression » (*in* Alcoba et Beaudemont-Dubois, 1993, p.21). Ces démarches sont portées par les avancées dans le domaine de la psychologie, ainsi que par les expériences menées dans certaines écoles comme « l'Ecole laboratoire » de Chicago, créée par Dewey en 1939 (*in* Deledalle, 1995).

Le concept d'*éducation nouvelle* regroupe cependant des théories et des pratiques pédagogiques très diverses, parfois même opposées. Par ailleurs, ce terme désigne à la fois les initiatives de la période des fondateurs des écoles à pédagogie nouvelle, et à la fois toute pratique novatrice actuelle. Parfois, ces différentes pratiques sont aussi appelées « méthodes alternatives », notamment dans les articles en langue anglaise et en espagnol. On entend ainsi par « méthodes alternatives » des façons d'aborder les apprentissages qui divergent de celles proposées habituellement dans le système scolaire traditionnel.

Pour éviter toute confusion, nous parlerons dans notre étude « d'écoles à pédagogie nouvelle », en faisant référence aux méthodes élaborées par les précurseurs au cours du XXe siècle : Montessori, Steiner, Freinet, Cousinet, etc.

La plupart des travaux de recherche s'intéressèrent principalement à la philosophie de l'éducation et à l'histoire des différents courants pédagogiques (George, 2001 ; Meirieu, 2001 ; Morandi, 1997 ; Hannoun, 1995 ; Houssaye, 1994 ; Resweber, 1986 ; Snyders, 1971). Cependant, peu d'études portèrent concrètement sur les pratiques pédagogiques dites « nouvelles ».

Les fondateurs des pédagogies nouvelles se sont bien sûr appuyés sur leurs observations de l’enfant et des apprentissages pour concevoir leurs méthodes. Mais les études scientifiques menées sur l’apport de ces pratiques sont restées très rares. Il règne ainsi une certaine méconnaissance concernant ce type d’enseignement. Cela engendre des représentations souvent erronées de la façon dont se déroule la scolarité au sein d’une école à pédagogie nouvelle, et de l’influence que cette scolarité peut avoir sur le développement de l’enfant.

2.2. Différence entre éducation et instruction

D’après Trinquier (2001), *l’instruction* se définit comme « l’action d’enseigner, de fournir des connaissances, et de faire acquérir des mécanismes reconnus comme fondamentaux et indispensables » (p.11). Cela comprend par exemple la grammaire, le raisonnement mathématique, etc. Ainsi, l’instruction induit l’acquisition de connaissances et de méthodes à appliquer. Il s’agit donc principalement de connaissances intellectuelles.

De façon complémentaire, *l’éducation* va au-delà de l’acquisition de connaissances. Toujours selon Trinquier, « l’éducation consiste en l’action d’élever, de former, de doter également d’un ensemble d’aptitudes intellectuelles, morales et sociales » (2001, p.11). Cette définition correspond bien à l’une des étymologies latine du terme éduquer, *educere* signifiant « conduire hors de soi, faire éclore ». L’autre étymologie latine correspond davantage à la description de l’instruction, *educare* signifiant « apporter, informer, instruire ».

Buffet et Tschoumy (1995) évoquent aussi cette distinction entre les deux étymologies dans leur ouvrage sur la formation des enseignants. Ils prennent l’exemple de l’éducation à la citoyenneté pour expliciter cette différence entre *éducation* et *instruction*. En effet, en général les pédagogues enseignent la citoyenneté comme un ensemble de règles. Or, il serait plus judicieux de favoriser chez l’élève le développement d’une aptitude à la citoyenneté, en lui offrant les moyens d’agir. Alors, le sujet ne serait plus seulement instruit, mais éduqué. Jourdain précise, par ailleurs, que : « la question de l’enseignement des valeurs à l’école n’est plus une simple affaire d’instruction, elle est davantage posée en termes de création et de capacité à juger » (2004, p.16). Il entend par *création*, la faculté d’agir et de proposer de nouvelles solutions pour faire évoluer la société.

Il semble donc que la pédagogie actuelle s’oriente de plus en plus vers le concept d’*éducation* et non d’*instruction*. En ce qui concerne les pédagogies nouvelles, cette conception de la mission *éducative* de la pédagogie est présente depuis leur création.

Ainsi, comme pour la maïeutique de Socrate, l’éducation nouvelle est « un appel à l’activité de l’élève plus qu’à sa docilité » (Piaget, 1969, p.189). Rohart précise qu’il faut donc « conduire les élèves à découvrir le sens de leur scolarisation au lieu qu’ils la subissent comme une contrainte » (2001, p.7). C’est l’orientation que s’efforcent de suivrent les écoles à pédagogie nouvelle.

2.3. Principes fondamentaux de l’éducation nouvelle

Pour caractériser les pédagogies nouvelles il est possible d’analyser ce qui les sépare de la pédagogie dite « traditionnelle », bien que celle-ci soit également récente et en évolution permanente. Beillerot et Mosconi (2006) considèrent que les méthodes traditionnelles ont en commun une référence implicite à ce que Palmade appelle une « psychologie des facultés » (1953, p.13). Il entend par là, le fait que la pédagogie traditionnelle repose sur l’hypothèse selon laquelle les apprentissages se font avec plus ou moins de facilité selon les capacités intellectuelles de l’élève.

Avec cette hypothèse comme référence, l’enseignant aura tendance à prendre les difficultés d’un élève pour un manque d’intelligence ou une provocation. Beillerot et Mosconi (2006, p.422) illustrent cette conception par la phrase suivante : « si le moteur de l’émulation et la vigoureuse contrainte de l’autorité ne suffisent pas à insuffler énergie et concentration, alors deux explications s’imposent : ou les facultés ne sont pas suffisantes, ou l’on se trouve face à quelque mauvaise volonté qu’il convient de réduire ». Biarnès faisait remarquer que les enseignants du système scolaire traditionnel sont effectivement plus souvent porteurs de l’idéologie « du manque à combler que du potentiel à faire émerger » (1999, p.291).

Contrairement à cette forme de « racisme d’intelligence », pour reprendre l’expression de Bourdieu (1980, p.264), les pédagogies nouvelles prônent l’éducabilité de tous. Cela se traduit par le principe suivant : lorsqu’un élève se trouve en difficulté, ce sont les méthodes pédagogiques qui sont remises en cause, et non l’enfant. Piaget disait lui-même : « ce que les mauvais élèves ne comprennent pas ce sont les leçons fournies, et non pas la matière » (1948, p.20).

Comme le fait remarquer Claparède : « la révolution copernicienne de l’éducation nouvelle consiste en ce que dorénavant ce n’est plus à l’enfant de se conformer et de s’adapter à l’école, c’est à l’école de s’adapter à l’enfant » (1912, p.9).

Ce postulat de l'éducabilité de tous a conduit les précurseurs des pédagogies nouvelles à énoncer un certain nombre de principes :

1. L'enfant est au centre du système. Une attention particulière est portée au développement de chacun, au respect des rythmes propres aux différents âges, ainsi qu'à l'ensemble des besoins de l'enfant : physiques, affectifs et intellectuels.

2. L'approche globale des apprentissages est favorisée, avec un décloisonnement des matières et une remise en cause de la hiérarchisation implicite ou explicite de ces matières. Cela s'accompagne notamment d'une revalorisation des matières artistiques et manuelles.

3. La primauté est accordée aux méthodes actives en pédagogie, ce qui s'accompagne d'une réduction de l'utilisation d'enseignements de type magistraux. Les apprentissages sont davantage construits autour de l'observation, de la manipulation, de l'expérimentation, et des projets qui apportent un sens à l'acquisition de connaissance, augmentant ainsi la motivation des élèves.

4. L'accent est mis sur l'organisation d'une vie sociale conséquente. Celle-ci se veut démocratique, avec une responsabilisation des élèves dans le but de favoriser l'autodiscipline et de réduire les contraintes externes comme le système punitions/récompenses ou encore l'autoritarisme des adultes. Le climat qui règne dans les classes ainsi que la qualité des relations au sein de l'établissement sont considérées comme des facteurs facilitant l'apprentissage et l'épanouissement de la personne.

La mise en place de pratiques novatrices nécessite ainsi un remaniement des représentations de l'éducation. L'enseignant n'est plus un « maître » qui diffuse son savoir, mais un accompagnateur. Mazalto aborde cette question de l'influence des conceptions théoriques sur les pratiques pédagogiques en comparant le système scolaire traditionnel avec les écoles à pédagogie nouvelle de la manière suivante : « l'éducation traditionnelle intervient *avant* par les consignes et *après* par la correction, tandis que l'éducation nouvelle intervient *pendant*, au moment favorable pour accompagner » (2005, p.107).

Au vu de ces principes fondamentaux propres à l'éducation nouvelle, la formation des enseignants ne peut plus porter uniquement sur des connaissances, mais aussi sur le développement de nouvelles attitudes qui supposent un travail sur soi. En effet, comme l'indiquait Freinet : « instruction et connaissances ne sont que des outils, mais leur emploi nécessite une direction avisée qui suppose une culture profonde de la personnalité » (1994, p.105).

De plus, apprendre à l'enfant à acquérir lui-même ses savoirs suppose un travail important en amont pour comprendre les mécanismes de l'apprentissage. Kant écrivait déjà dans son traité de pédagogie en 1803 : « ce que l'on apprend le plus solidement, et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend par soi-même » (*in* Carré, 2005, p.145). C'est ce constat qui a poussé les écoles à pédagogie nouvelle à s'orienter vers une « pédagogie de projet ». En effet, concevoir et réaliser un projet est source d'apprentissages nouveaux, mais aussi de construction personnelle grâce à la prise d'initiative et la responsabilisation. Rist affirmait que : « le projet libère le pouvoir de choisir et de décider, et permet de créer une situation nouvelle » (1983, p.206). C'est notamment cette autonomie et cette créativité que les pédagogies nouvelles souhaitent développer.

La réussite d'un projet nécessite tout d'abord de trouver une idée (développement de l'imagination, de la créativité, de la curiosité et de la motivation), puis de trouver des collaborateurs (socialisation, solidarité, prise de décision démocratique, organisation), et enfin de mettre en œuvre le projet en trouvant des solutions lors des difficultés rencontrées. La pédagogie de projet permet ainsi de respecter le rythme et le niveau de chacun, et donne un sens réel aux apprentissages. L'enfant découvre alors un véritable plaisir au travail, ainsi que « la joie de pouvoir soi-même surmonter les obstacles » (Meirieu, 1995, p.222), plutôt que d'être constamment dépendant de l'adulte.

Par ailleurs, les écoles à pédagogie nouvelle cherchent à développer une ouverture à l'autre et aux différentes cultures, ainsi que le développement d'une richesse intérieure. Dans un ouvrage regroupant des témoignages, les auteurs indiquent que : « le but des classes nouvelles est d'être tourné vers les autres, curieux de tout, des différences, et se cultiver dans des domaines que les études classiques n'auraient fait qu'entrapercevoir » (Arnault, Bavaud-Akdag, Charpentier-Garnier, Deroy-Pineau, Grolleau, Guillon-Landras, Kernet-Estève, Lhomme-Grangeponte, Lossky-Avril, Mornet-Logereau, Peltier-Poirier, 2004, p.75).

La pédagogie nouvelle est donc à concevoir comme une *pédagogie créative*, d'après la formulation de Bertrand. Il définit ce type d'éducation comme : « une expérience qui vise la créativité et le développement continu de tout le potentiel de l'être humain, à travers des activités qui font sens pour lui, l'affectent et le transforment dans toutes ses dimensions personnelles » (1993, p.40).

Nous allons à présent exposer plus en détail, les théories et le fonctionnement des trois types d'écoles à pédagogie nouvelle qui ont participé à notre recherche : Ecoles Nouvelles, écoles Montessori, et écoles Steiner.

3. Les Ecoles Nouvelles

3.1. Le réseau des Ecoles Nouvelles en France

Les établissements ayant l'appellation « Ecole Nouvelle » en France, sont des écoles faisant partie de l'Association Nationale pour le développement de l'Education Nouvelle (ANEN), qui fut créée en 1970. Les fondements de cette pédagogie reposent sur la conception de l'éducation nouvelle décrite par Cousinet (2002) qui ouvrit la première Ecole Nouvelle en France en 1946 avec Châtelain : l'Ecole Nouvelle La Source à Meudon (Hauts-de-Seine). Cette école propose aujourd'hui un cursus allant jusqu'au baccalauréat.

Les écoles de l'ANEN ont des origines différentes, certaines s'inspirent davantage de méthodes Montessori, d'autres ont créé leurs propres pratiques pédagogiques. Mais toutes ces écoles adhèrent à une charte commune qui met en avant plusieurs orientations à suivre :

- une démarche éducative originale, où l'élève est acteur et responsable de son développement. L'adulte n'est pas celui qui sait et dicte son savoir, mais celui qui aide l'enfant à découvrir ce qu'il sait, par lui-même ;

- des pratiques pédagogiques spécifiques telles que le travail en groupe, l'auto-évaluation, les temps de libre expression avec la participation des élèves au fonctionnement démocratique et décisionnel de l'école, et enfin le tutorat entre élèves ;

- une volonté de recherche permanente de la part des enseignants concernant l'éducation (formation continue, échanges de savoirs, visites d'autres écoles, etc.) ;

- l'importance de la communauté éducative et de la co-éducation avec les parents.

Il est important de signaler que chaque établissement scolaire possède son propre projet pédagogique, ses activités spécifiques, et il peut avoir une autre charte complémentaire à celle de l'ANEN. L'Ecole Nouvelle d'Antony, par exemple, a ajouté dans la charte l'accès libre à la bibliothèque de l'école, la mise en place de sorties régulières, ainsi que l'accueil d'intervenants extérieurs. Dans la charte de cette école il est d'ailleurs précisé que : « l'objectif général de l'Education Nouvelle est de contribuer à la formation d'adultes autonomes, confiants en leurs capacités, manifestant une indépendance d'esprit et de jugement, curieux et désireux de continuer à acquérir de nouvelles connaissances, sachant toujours avoir de l'enthousiasme et des désirs, maîtrisant les outils de réflexion et d'analyse, acteurs de la vie sociale et agissant positivement à l'égard des autres ».

La poursuite de ces multiples objectifs est ensuite traduite en pratiques pédagogiques qui méritent d'être analysées, afin d'en évaluer l'efficacité.

3.2. Objectif : des acquisitions utiles tout au long de la vie

Cousinet, comme bien d'autres pédagogues, distingue les savoirs bruts (informations factuelles comme « 1515 = Marignan »), qui ne requièrent pas une véritable démarche d'apprentissage, des savoirs opératoires où il s'agit d'apprendre en ayant un but (apprendre à lire pour découvrir comment vivaient les dinosaures, apprendre à écrire pour communiquer avec un ami à l'étranger, etc). Cousinet aimait à répéter que : « ce n'est pas parce que l'on est enseigné que l'on apprend. Moins on est enseigné, plus on apprend, car être enseigné c'est recevoir des informations, et apprendre, c'est les chercher » (1959, p.125).

Ainsi, l'Ecole Nouvelle ne se fixe pas pour objectif une accumulation de savoirs, mais comme l'exprime Auffrand : « elle privilégie les savoirs opératoires et les savoir-faire destinés à servir réellement tout au long de la vie, dans les dimensions fondamentales de l'existence » (2003, p.132). Il s'agit, par exemple, d'être capable de créer des relations solidaires et respectueuses, de s'adapter au monde du travail, etc. Les apprentissages doivent donc être présentés comme ayant une utilité pour les actions futures. Houssaye précise que : « le savoir acquis de cette façon aura une valeur réelle et permanente » (1994, p.205).

Il est aussi important de noter que, dans les Ecoles Nouvelles, l'apprentissage est d'abord fondé sur l'observation, la théorie devant découler de la pratique pour ne pas rester un savoir artificiel et non intégré. Les élèves doivent ainsi être capables de refaire le

cheminement seul, de l'expérience à la conceptualisation. Ainsi, même s'ils oublient la théorie, ils sont capables de la reconstruire à partir des observations et de leur raisonnement.

3.3. Le développement de la liberté et le rôle essentiel du jeu

Inspecteur d'académie, Cousinet a pu mettre en place un certain nombre d'expérimentations dans les écoles, visant l'auto-gestion pour libérer les enfants de leur « soumission au maître ». D'après l'auteur, la logique des programmes est en contradiction avec la démarche libre et naturelle d'apprentissage. Il est possible de respecter le programme dans son ensemble, mais à condition que l'enfant puisse le faire dans l'ordre qui lui convienne, en fonction de ses centres d'intérêts, de ses préoccupations et de ses questionnements. Progressivement, ces centres d'intérêts épars se rassemblent, des liens se tissent pour former un ensemble cohérent de savoirs reconnus par les adultes et par le système scolaire traditionnel. Pour Cousinet, la prise en compte et le développement de la liberté de chaque enfant sont donc essentiels dans une démarche d'apprentissage et d'autonomisation.

De plus, le développement de cette liberté est nécessaire car, comme l'affirmait Cousinet, l'enfant est vecteur de nouvelles possibilités pour la société. Houssaye insiste sur le fait que : « nous n'avons pas à leur imposer une société ; nous devons plutôt leur donner les moyens de créer la société qu'ils désirent, et qui risque d'être différente de celle que nous prévoyons pour eux » (1994, p.198).

Par ailleurs, en observant les enfants jouer dans la cour, Cousinet releva le caractère essentiel du jeu dans les apprentissages. Il s'efforça alors d'abolir la différenciation faite par l'adulte entre jeu et travail, séparation qui paraît finalement arbitraire. Houssaye affirme ainsi que : « nous traitons de jeux les activités des enfants parce qu'elles nous semblent dérisoires, alors qu'on se trouve face à un travail créateur, qui permet aux enfants d'affiner leurs perceptions et d'explorer le monde » (1994, p.201).

Cousinet est donc reconnu comme le créateur de « la méthode du travail libre par groupes » (1945), fondement de l'organisation des activités quotidiennes dans les Ecoles Nouvelles. Il était convaincu que l'éducation par le groupe (confrontation mutuelle des idées et des manières de penser) était plus efficace que celle proposée par l'enseignant. La présence du pédagogue est cependant essentielle pour soutenir la démarche de chaque groupe et aider les enfants à trouver le matériel nécessaire à leur travail.

3.4. Adaptation en fin de scolarité

La plupart des écoles nouvelles s'arrêtent à la fin du primaire, les élèves ayant normalement acquis les mêmes bases que dans une école classique. Pourtant, comme c'est le cas pour l'ensemble des écoles à pédagogie nouvelle, les parents ont toujours une appréhension face à « l'après ». Ils sont conscients du bien-être vécu durant les années passées au sein de l'établissement à pédagogie nouvelle, mais trouvent souvent l'arrivée au collège très difficile : quantité de travail, obligations, manque de liberté d'expression, etc. Neill fait remarquer que cette peur s'exprime généralement « par le désir des parents de voir leurs enfants apprendre plus qu'ils n'ont appris eux-mêmes » (1960, p.55).

Le passage au collège est un grand changement pour tout enfant, qu'il vienne du système scolaire traditionnel ou d'une école à pédagogie nouvelle. En 2000, le Ministère de l'Education réalisa une enquête sur le passage en sixième (La Borderie). Les résultats montrent que près de 25% des élèves de l'Education nationale sont en difficulté à l'arrivée en sixième, et 9,6% en très grande difficulté. Cependant, par manque d'information, les parents des écoles à pédagogie nouvelle ne perçoivent pas toujours la réalité des autres enfants, et imaginent que les difficultés rencontrées sont l'apanage des élèves sortant des écoles à pédagogie nouvelle.

Pour qu'à l'entrée en sixième les élèves se sentent moins perdus, les parents souhaitent que leurs enfants prennent déjà les habitudes de rythmes, d'exigences et de performances du collège : rester assis à sa place en silence, exécuter les ordres sans prendre d'initiatives, travailler individuellement au détriment de la synergie qu'apportent les groupes restreints et de la réflexion collective, etc. Balint remarque que : « faute d'espérer que les pratiques pédagogiques du collège changent prochainement, les parents pensent que c'est tout à l'avantage de l'élève que d'arriver en ayant déjà acquis ces modalités de travail » (2004, p.101).

A cela, Cousinet répond en expliquant que rien ne prépare mieux à *l'après* que le fait d'avoir favorisé la construction de l'individu et des méthodes d'apprentissages. Saisse et de Vals insistent également sur ce même point : « avec une bonne hygiène pédagogique, l'enfant acquiert à chaque stade des qualités qui lui faciliteront l'accession au stade suivant ; c'est précisément en ne préparant pas ce stade qu'il y est mieux préparé » (2002, p.70). Les auteurs soulignent par là, l'importance de vivre bien le moment présent, plutôt que de constamment penser à l'avenir.

4. La pédagogie Montessori

4.1. Le développement des écoles Montessori

Maria Montessori fut la première femme à devenir médecin en Italie. Suite à de nombreuses années d'observation réalisées sur le développement de l'enfant, elle créa « la Maison des Enfants » en 1907. Elle y accueillait des enfants d'âge préscolaire et veillait au développement maximal de leur autonomie, ainsi qu'à la découverte de leur environnement par les cinq sens. Elle estimait que les origines du développement se trouvaient à l'intérieur de chaque enfant. C'est pour cette raison qu'elle entrepris la conception d'un matériel pédagogique spécifique à l'éveil des potentialités de l'enfant.

Pour éviter toute confusion dans nos propos entre l'auteur « Maria Montessori » et la méthode pédagogique « Montessori », nous ajouterons le prénom lorsque nous parlerons de l'auteur.

Actuellement, les écoles Montessori vont du jardin d'enfants jusqu'à la fin du primaire, pour la plupart. Elles se sont largement répandues dans le monde, parfois sous d'autres appellations, mais toutes inspirées du même matériel pédagogique conçu par Maria Montessori. Actuellement, aux Etats-Unis quelques écoles ont même décidé de proposer une scolarité qui va jusqu'à la fin du collège.

4.2. Objectif : une éducation sensorielle, et un matériel pédagogique adapté au développement spontané de l'enfant

L'enfant commence par découvrir le monde par les sens. Maria Montessori insiste donc vivement sur le développement de la sensorialité au cours des premières années de l'enfance. Les activités d'éveil facilitent ensuite les acquisitions intellectuelles qui se font naturellement au moment où l'enfant se sent prêt. Maria Montessori affirmait que : « l'éducation physiologique prépare directement l'éducation psychique en perfectionnant les organes des sens et les voies nerveuses de projection et d'association » (1932/1958, p.83).

Comme l'indiquent Testu et Fontaine (2001), les activités d'éveil continuent à être pratiquées dans les écoles à pédagogie nouvelle bien au-delà du jardin d'enfants, dans le but de préserver ce lien entre organes des sens et système nerveux. Ce travail facilite effectivement les apprentissages et la mémorisation. De plus, il semble nécessaire d'éviter de pousser l'enfant trop rapidement vers des activités abstraites, comme c'est souvent le cas dans

le système scolaire traditionnel de nos jours, où l'apprentissage de la lecture et de l'écriture se veut toujours plus précoce.

D'après Maria Montessori, l'éducation des sens forme un véritable socle aux apprentissages. De plus, le travail sur les sens prépare des observateurs avertis, ce qui favorise notamment « une adaptation à notre époque et une préparation directe à la vie pratique » (1932/1958, p.83). La pédagogie Montessori se veut donc ancrée dans le concret, travaillant peu avec l'imaginaire de l'enfant.

Par ailleurs, Maria Montessori considérait que le milieu dans lequel l'enfant grandit était déterminant pour son évolution. Elle s'est ainsi intéressée à la mise en place d'un environnement favorisant le développement des capacités de l'enfant. Elle a donc créé un matériel spécifique que l'enfant découvre par lui-même pour en tirer certains apprentissages, l'adulte étant là pour répondre à ses interrogations et stimuler les découvertes possibles. Ainsi, placé dans un environnement adapté à ses besoins, l'enfant trouve par lui-même les activités pouvant développer ses compétences. Comme l'indique Malandrain : « la pédagogie doit viser non à instruire l'enfant pour le transformer, mais à créer des situations susceptibles de répondre aux besoins de croissance » (1997, p.27).

Le matériel Montessori est donc conçu pour une auto-éducation. Selon Maria Montessori, l'intelligence de l'enfant se développe lors d'une série de réactions induites par un stimulus. Les stimuli proposés n'ont pas un usage « correct », mais ils entraînent une expérimentation qui fait avancer l'enfant en fonction de ses besoins et de ses questionnements.

Cependant, le matériel n'est pas l'unique élément facilitant les apprentissages. Un certain nombre de règles doivent être respectées dans la vie d'une école, notamment le climat chaleureux, la liberté d'action, et l'attention portée au rythme de l'enfant. En effet, d'après Maria Montessori : « le facteur ambiance peut modifier la qualité des apprentissages ; c'est-à-dire aider ou détruire » (1932/1958, p.47). Le silence est d'ailleurs la seule figure imposée dans les écoles Montessori, ce qui permet à un grand nombre d'enfants de se retrouver dans un même espace, et de se concentrer sur leur travail sans être gênés ou fatigués par des perturbations sonores.

L'enfant évolue ainsi librement dans un cadre où les objets et le mobilier sont adaptés à sa taille et à ses besoins. Le matériel Montessori proposé permet notamment le travail sur l'éveil et l'éducation sensorielle, les opérations mathématiques (bâtonnets permettant d'assimiler plus facilement le fonctionnement mathématique), et le développement des compétences dans les activités de la vie quotidienne (ménage, cuisine, vaisselle, etc.).

Ce matériel est organisé en espaces distincts, et les enfants s'orientent spontanément vers une activité de leur choix. La spontanéité est considérée comme un élément clé de la pédagogie Montessori car, comme l'indique Auffrand : « seule l'activité spontanée, soutenue par l'intérêt et le plaisir de faire, est constructive » (2003, p.153). Les pédagogues Montessori considèrent ainsi que l'enfant possède en lui son schéma de développement et ne peut s'épanouir que si l'adulte le laisse libre d'évoluer, de choisir et d'agir.

Cette attitude non-directive respecte la célèbre formule de la pédagogie Montessori : « aide-moi à faire par moi-même ». Elle vise ainsi à développer l'autonomie, la responsabilité, la volonté et l'autodiscipline. Afin de pouvoir accompagner au mieux l'enfant dans cette démarche, l'adulte doit travailler sur lui-même, évitant ainsi de lui imposer son propre schéma de pensée. Maria Montessori disait déjà en 1930 : « le maître qui croirait pouvoir se préparer à sa mission uniquement par l'acquisition de connaissances se tromperait ; il doit, avant tout, créer en lui certaines dispositions d'ordre moral » (1930/1936, p.86). Alors, l'adulte sert en quelque sorte de « modèle » dans son comportement face aux autres, et l'enfant comprend progressivement comment vivre au sein d'un groupe. Les pédagogues postulent que l'enfant découvrira par lui-même que sa liberté s'arrête là où commence celle des autres...

4.3. Les fondements de la socialisation

Le groupe-classe est composé d'enfants de différents âges. L'entraide est fortement encouragée ainsi que le respect d'autrui, du matériel et de l'organisation de l'environnement. On observe des classes souvent très nombreuses (jusqu'à 40 enfants), les élèves étant répartis dans différents espaces de la classe (espace d'activités quotidiennes comme la cuisine, espace sensoriel, etc.). Chacun est amené à développer les qualités nécessaires à la vie en communauté d'après les critères énoncés par Maria Montessori : « la discipline, l'ordre, le silence, l'obéissance, la sensibilité morale, et aussi la vivacité, la confiance en soi, le courage, la solidarité,… Bref, des forces morales » (Böhm, 1994, p.164).

Cependant, l'évolution de chaque enfant ne doit pas être dépendante du groupe, c'est pourquoi le travail est essentiellement individuel. Selon Alcoba et Beaudemont-Dubus : « le rythme du groupe ne doit en aucun cas freiner les progrès individuels » (1993, p.47). Maria Montessori considérait en outre, que plus l'enfant parviendrait à occuper une place individualisée et différenciée des autres, plus il irait volontiers de lui-même vers autrui.

Dans cette même optique, afin que l'école reste le seul domaine de l'enfant, il n'est pas courant de faire appel à l'intervention des parents au sein de l'école, contrairement à nombre d'autres écoles à pédagogie nouvelle.

4.4. Adaptation en fin de scolarité

Les parents et anciens élèves témoignent souvent d'une enfance heureuse au jardin d'enfants, mais beaucoup de parents préfèrent ensuite retrouver un système plus classique au moment des acquisitions fondamentales du cours préparatoire. Pourtant, Auffrand (2003) souligne qu'en primaire, le programme national est suivi et respecté, bien que chaque enfant réalise lui-même son plan de travail avec les objectifs à atteindre. Il note sur son cahier son propre planning, et l'enseignant l'aide à le respecter et à avancer dans les acquisitions nécessaires. D'après Auffrand, en fin de cours préparatoire les enfants manient la lecture, l'écriture et le calcul. Ils ont par ailleurs acquis une discipline personnelle au travail, une capacité à s'organiser et à décider par eux-mêmes.

Nous manquons cependant d'études permettant de mesurer objectivement l'impact de cette pédagogie en terme d'acquisition de connaissances, de compétences et de qualités comme la confiance en soi, la responsabilité, le respect de l'autre, etc.

5. La pédagogie Steiner-Waldorf

5.1. Le développement des écoles Steiner

Rudolf Steiner étudia les sciences, la médecine, la psychologie, la philosophie, les lettres et, dès l'âge de 14 ans, se dédia à l'enseignement. D'abord des cours particuliers pour payer ses études, puis la création de la première école *Steiner* en 1919 pour les enfants des ouvriers de l'usine Waldorf-Astoria en Allemagne. L'objectif de cette première école était de promouvoir une éducation adaptée à tous, accueillant des enfants de toute origine sociale.

En effet, Rudolf Steiner considérait que le rôle de l'école était de participer à l'épanouissement de la personne, notamment par la découverte de nombreuses activités, de techniques et de métiers, pour qu'enfin chacun trouve sa propre voie et non celle qui fut tracée pour lui par sa propre famille.

Rudolf Steiner définissait ainsi son objectif : « lorsque, à l'avenir, le futur menuisier et le futur mécanicien seront assis avec le futur enseignant sur un même banc d'école, nous évoluerons vers une éduction qui sera à la fois globale et spécialisée » (*in* Carlgren et Klingborg, 1992, p.17).

Pour éviter toute confusion dans nos propos entre l'auteur « Rudolf Steiner » et la méthode pédagogique « Steiner », nous ajouterons le prénom lorsque nous parlerons de l'auteur. Par ailleurs, les écoles Steiner sont parfois appelées Waldorf, d'après le nom de l'usine ayant demandée à Rudolf Steiner la création de sa première école.

A ce jour il existe environ 780 écoles Steiner-Waldorf réparties dans le monde, mais de manière plus concentrée en Europe (580), en particulier en Allemagne et aux Pays-Bas. L'Etat allemand considère que miser sur la pluralité de l'enseignement est le meilleur garant de l'évolution et de l'enrichissement de la société future. Ainsi les écoles Steiner sont intégralement subventionnées par l'Etat. A l'inverse, en France, les écoles Steiner sont peu reconnues et donc peu soutenues par l'Etat.

5.2. Objectif : la construction de la personne dans sa globalité

Comme pour l'ensemble des écoles à pédagogie nouvelle, l'objectif principal est la construction de l'individu, et non l'accumulation de connaissances. Il s'agit surtout de développer ses potentialités, d'apprendre à se connaître, et d'apprendre à apprendre. Les pédagogues cherchent ainsi à favoriser l'autonomie, la liberté de pensée, et la possibilité de trouver sa voie, de même que sa place dans la société. Carlgren et Klingborg soulignent que la pédagogie doit ainsi : « cultiver les facultés humaines indispensables à la création d'une vie harmonieuse » (1992, p.24).

Pour favoriser le développement de l'enfant, différents projets sont proposés dans les écoles Steiner comme :

- le théâtre (travail sur la confiance en soi, les relations…) ;
- la création artistique (développement de l'estime de soi, car les productions sont de grande qualité ; Grosse indique d'ailleurs que : « le maniement des couleurs exerce d'une part une influence profonde sur l'affinement de la sensibilité, et d'autre part assure une vie saine de l'âme », 1986, p.28) ;
- la réalisation personnelle des cahiers de cours (cela favorise la compréhension et l'assimilation des connaissances, ainsi que l'autonomie et l'estime de soi) ;

- la mise en place de projets individualisés comme les travaux de fin d'études sur un domaine choisi par l'élève (travail du choix, autonomie, motivation) ;

- les stages à la ferme, stages sociaux, stages en entreprise qui permettent de découvrir différentes facettes de la société ;

- la découverte d'autres cultures par l'apprentissage précoce des langues (dès le cours préparatoire) et les séjours à l'étranger, offrant une ouverture sur le monde.

Les enseignants doivent ainsi bénéficier d'une formation solide à la pédagogie Steiner afin de respecter les exigences de cette éducation. En effet, pour Rudolf Steiner, l'enseignant est un véritable artiste qui travaille sur le plus beau matériau qui soit : l'humain. Pour cela, il doit apprendre à le connaître et à considérer la personne comme un être dans sa globalité, sans quoi, il risquerait d'entraver une partie du développement de l'enfant.

Rudolf Steiner développa aussi une conception spirituelle de l'homme, laquelle joue un rôle important au niveau de l'éducation à l'école. Comme l'indique Barbier, dans le cas présent, on n'entend pas par *conception spirituelle* le fait d'appartenir à une religion quelconque ou de pratiquer des rituels. Barbier, suite à son étude sur la pédagogie Steiner, définit *l'être spirituel* comme une personne : « qui entre de plain-pied dans la vie et qui, au cœur même de la vie, découvre la joie d'être au monde – et ceci en dépit de toute croyance » (2004, p.64). Cette conception de l'homme se reflète dans la pédagogie Steiner au sens où l'éducation doit tenir compte du développement de l'enfant dans son ensemble. Ainsi, Rudolf Steiner a établi un programme scolaire correspondant à sa conception des différentes étapes du développement de l'enfant du point de vue physique, affectif, intellectuel et spirituel.

5.3. Une scolarité en harmonie avec le développement de l'enfant

La théorie de Rudolf Steiner repose sur une conception de l'évolution de l'enfant qui se fait par étapes, qu'il s'agit de respecter. La scolarité est divisée en plusieurs cycles qui vont du jardin d'enfants à la Terminale. Le premier cycle correspond aux huit premières années après le jardin d'enfants, où le même professeur suit sa classe. Le second cycle va jusqu'à la fin de la classe de Première (12e classe) ; il s'agit du cycle des « grandes classes », où les élèves sont davantage responsabilisés et autonomes. Actuellement, certaines écoles ont remanié la répartition des classes pour diviser la scolarité en trois cycles, répartition similaire au système scolaire traditionnel (primaire, collège, lycée).

Contrairement aux autres écoles à pédagogie nouvelle, l'ensemble du groupe-classe suit donc un programme prévu à l'avance par les enseignants. Comme l'indique Ullrich : « parmi les écoles à pédagogie nouvelle, les écoles Steiner se distinguent par l'extrême systématisation et ritualisation spatiales, temporelles, sociales et programmatiques des pratiques pédagogiques » (1994, p.119).

Rudolf Steiner considérait effectivement que l'enfant avait besoin d'une autorité face à lui pour qu'il puisse se construire (un adulte en qui il a confiance), avant de décider par lui-même. En effet, d'après certains auteurs, si l'enfant est poussé à prendre des décisions trop tôt, il est soumis à un stress qu'il n'est pas encore à capable de gérer. Comme le précisent Carlgren et Klingborg : « les enfants qui ont dû prématurément juger et décider par eux-mêmes ne sont pas sécurisés » (1992, p.25).

En revanche, même si l'adulte guide l'enfant, il doit éviter de le conditionner à ses propres valeurs, car chaque individu est unique et doit être respecté comme tel. Auffrand décrit aussi cette conception en précisant que : « en l'enfant réside un mystère de créativité, un potentiel d'intuition et d'idées novatrices qui, demain, pourront venir féconder la société » (2003, p.213).

L'organisation de la scolarité est ainsi prévue à l'avance et structurée de façon à conserver un équilibre entre les différents types d'activité. La répartition se fait comme suit :

- Un tiers d'activités « intellectuelles », mais toujours abordées sous un angle « vivant ». Par *vivant*, Rudolf Steiner entendait le fait de ne pas rester uniquement dans l'abstrait, mais de passer par l'expérience afin que les connaissances s'inscrivent naturellement et profondément dans l'individu. Par exemple, confectionner du pain avec la classe et le diviser progressivement, apprenant ainsi les fractions… et le partage...

- Un tiers d'activités gestuelles et manuelles pour aider à la formation et à l'équilibre du corps physique. De nombreux auteurs soulignent l'importance du développement harmonieux du corps dans la construction de la personne (Pourtois et Desmet, 1997). Ces activités favorisent également l'apprentissage grâce à la mémorisation par le souvenir de sensations, de mouvements et d'actions. Béliveau (2004, p.95) précise que les enfants ayant développé de telles habiletés kinesthésiques « sont particulièrement influencés par le climat qui règne dans la classe ainsi que par leurs émotions ». Ils sont donc plus sensibles à ce qui se passe aussi bien à l'extérieur qu'à l'intérieur d'eux-mêmes.

- Un tiers d'activités artistiques pour l'éveil de la créativité et l'épanouissement de la personne. L'art n'est pas une fin en soi, mais un moyen qui contribue à l'équilibre et à l'harmonisation des différents constituants qui se développent chez l'enfant.

Toutes ces activités sont complémentaires et d'égale importance. Selon Rudolf Steiner, l'apprentissage ne doit pas rester purement intellectuel, il doit passer par le corps et éveiller des affects : « nous ne devons jamais rester dans la sphère purement intellectuelle, mais veiller à ce que notre enseignement soit accompagné de sentiments » (Steiner, 1921/1951, p.8). Les matières sont donc souvent présentées de façon expérimentale dans un premier temps, les élèves essayant d'en comprendre le sens, pour en tirer des conclusions plus abstraites et théoriques dans un deuxième temps. Cette deuxième étape est essentielle, car il ne s'agit pas d'en rester à la simple observation par les sens. En effet, Rudolf Steiner souhaitait que chacun puisse aussi entrer dans la « symbolique » des éléments. Il disait notamment : « il y a davantage dans une graine que ce que les sens perçoivent » (Steiner, 1908/1982, p.48). Il signifiait par là, que dans la graine, il y a aussi la force concentrée en un point, la naissance à venir, etc. Cette éducation fait donc aussi appelle à l'imaginaire de l'enfant. C'est notamment en cela que la pédagogie Steiner diffère de Montessori et des Ecoles Nouvelles où la réalité concrète est plus valorisée que l'aspect symbolique.

5.4. Continuité et liens sociaux

Dans la pédagogie Steiner, l'individu est pris en compte dans sa globalité dès son arrivée. Puis, une fois que chaque enfant a trouvé sa place au sein de la classe, le groupe lui-même devient soutien et moteur de développement. Lévine et Moll soulignent, en effet, que : « la reconnaissance préalable de chacun est indispensable si l'on veut que l'intérêt supérieur du groupe prenne toute son importance » (2001, p.272). Le groupe-classe reste identique jusqu'à la fin de la scolarité ce qui permet d'établir une continuité dans l'évolution des enfants et du groupe lui-même.

Cette continuité est un élément essentiel dans la scolarité Steiner. C'est pourquoi il est difficile d'arriver ou de partir au milieu d'un cycle scolaire (primaire, collège ou lycée). En effet, la continuité permet une progression harmonieuse des apprentissages, notamment grâce au suivi de la classe par un même enseignant sur une durée de six à huit ans. De plus, elle prévient contre l'échec scolaire pour plusieurs raisons : d'une part parce que le redoublement n'est pas pratiqué, et d'autre part, parce que la continuité de la scolarité évite la confrontation à des ruptures lors de périodes délicates (changement d'établissement en fin de primaire et fin de collège).

En effet, les élèves du système scolaire traditionnel sont soumis à de multiples changements. Par exemple, la plupart des élèves n'ont pas les mêmes camarades de classe d'une année sur l'autre. Or, il n'est pas simple de gérer à la fois un changement extérieur (l'arrivée dans un nouveau collège) et un changement intérieur, comme les modifications dues à la puberté. Il en va de même pour la question de l'orientation scolaire et professionnelle qui se pratique au moment de l'adolescence dans le système scolaire traditionnel, alors même que le jeune est en plein questionnement sur lui-même et sur ses choix de vie.

Dans les écoles Steiner, il n'existe donc pas d'orientation vers des filières plus techniques. Chacun peut bénéficier d'un enseignement général jusqu'en Terminale. Une attention particulière est donnée à chaque enfant pour l'aider en fonction de son niveau, afin qu'il puisse atteindre les objectifs fixés en éprouvant une satisfaction personnelle, et ainsi grandir en fonction de ses possibilités.

Les enfants ne sont pas mis en compétition, puisque la notation n'est utilisée qu'à partir des « grandes classes », c'est-à-dire à l'âge de l'entrée au lycée. De plus, les notes sont surtout données à titre indicatif, notamment pour que les élèves et les parents puissent se situer par rapport au niveau des élèves du système scolaire traditionnel. En réalité, ce qui compte surtout ce sont les commentaires sur les copies, avec les pistes de travail à suivre. En effet, l'objectif est que les élèves ne travaillent pas pour les notes ou par peur de l'échec, mais par plaisir, par curiosité et par goût de la découverte. En somme, il s'agit d'apprendre réellement pour soi et non pour d'autres.

Comme dans les autres écoles à pédagogie nouvelle, l'enfant est appelé à prendre part aux activités du quotidien et à se rapprocher de la nature : planter, arroser, récolter, cuisiner, goûter,… Avec les parents, les enfants participent activement à la vie de l'école : organisation de fêtes, repas, kermesses, etc. L'école Steiner crée ainsi un réseau social important qui était considéré par Rudolf Steiner comme un soutien essentiel au développement de la personne.

Les élèves se sentent ainsi socialement liés :

- à l'école, de par leur implication dans de nombreuses activités ;
- aux enseignants, en particulier l'enseignant principal qui suit les élèves pendant les six à huit premières années après le jardin d'enfants ;
- aux autres enfants, car, à la différence du système scolaire traditionnel, les enfants restent avec le même groupe-classe pendant toute la durée de la scolarité ce qui crée des relations stables et durables. Cela peut aller de l'âge de 3 ans à 18 ans !

5.5. Adaptation en fin de scolarité

L'un des objectifs de l'école Steiner est de former de futurs citoyens capables de trouver une place qui leur convienne dans la société. Le respect de chaque enfant donne ainsi la possibilité à toute personne, même aux moins scolaires, d'accéder à un niveau de Terminale. De manière complémentaire, elle permet aux élèves plus attirés par les matières intellectuelles, de s'ouvrir à l'art et à la culture, et de grandir ainsi en s'épanouissant.

Par ailleurs, les différents stages et projets effectués au cours de la scolarité Steiner apportent une connaissance plus approfondie de différents domaines, afin que chaque élève puisse avoir une représentation plus précise d'une profession qui lui correspondrait.

Pour ce qui est de l'adaptation à la sortie de l'école, comme l'indique Edmunds (1979, p.98), les parents sont souvent inquiets. Ils redoutent des lacunes au niveau des connaissances étant donné que l'école Steiner ne suit pas exactement le programme de l'Education nationale. Ils craignent également la présence d'un décalage par rapport à la société actuelle, du fait d'un trop grand idéalisme cultivé dans ces écoles. Pourtant les anciens élèves témoignant dans l'ouvrage d'Edmunds précisent que, même si la sortie en fin de scolarité est parfois difficile, ils n'auraient pas souhaité suivre un enseignement traditionnel. Un élève écrit : « même si cela m'a plutôt rendu la vie difficile que facile, je ne voudrais pas avoir manqué cette expérience, car elle m'a appris ce qu'était la vraie vie » (*in* Edmunds, 1979, p.100).

D'une manière générale, Edmunds souligne que les anciens élèves de l'école Steiner sont ouverts d'esprit et très intéressés par le monde et les personnes qui les entourent. Ils sont souvent prêts à s'engager pour défendre des causes et se sentir utile face aux problématiques qui touchent la société. Ils ne craignent pas les responsabilités et pensent souvent au bien-être d'autrui, d'où le choix fréquent de professions tournées vers le social.

Cependant, l'étude menée par Finkelmeyer auprès de 86 anciens élèves des écoles Steiner (2001), indique que 50% des élèves ont eu des difficultés lors de l'arrivée dans l'enseignement classique (Terminale et enseignement supérieur). Les récits concernant ce changement font ressortir notamment : l'ennui face à la pauvreté des contenus de cours, le manque d'intérêt pour les matières enseignées, la superficialité des relations avec les élèves, l'indifférence des professeurs à l'égard des élèves, l'esprit de compétition.

Par ailleurs, 23% de ces élèves disent avoir eu des difficultés scolaires à la sortie. Cependant, il faut rappeler que les élèves des écoles Steiner ne connaissent pas de redoublement ou d'orientation vers des filières professionnalisantes. Tout le monde bénéficie

du même enseignement jusqu'à la fin de la scolarité, ce qui implique que certains élèves ayant moins de facilités au niveau purement scolaire, auront plus de difficultés à s'adapter à l'enseignement classique à la sortie.

Pourtant, malgré les difficultés évoquées dans l'étude de Finkelmeyer, on note que le pourcentage d'obtention du baccalauréat pour une cohorte d'élèves Steiner de sixième, est de 63% contre 49% pour la moyenne nationale (1997, Fédération des Ecoles Steiner, www.steiner-waldorf.org). Ces résultats soulignent que les écoles Steiner n'agissent donc pas en défaveur des apprentissages.

Après ce bref descriptif des différentes pédagogies impliquées dans notre étude, nous allons présenter les recherches comparant l'apport de ces pratiques.

6. Recherches comparatives entre les différentes pédagogies

6.1. Un manque de recherches scientifiques

Il existe peu de recherches en France, et même à l'étranger, comparant les pédagogies nouvelles entre elles. Il manque notamment des études portant sur l'apport de chaque pédagogie concernant le développement de la personne, et son insertion dans la vie sociale et professionnelle. Des articles théoriques ou des témoignages ont pu être recensés, comme la comparaison entre Montessori et Steiner, réalisée par Coulter qui avait côtoyé les deux systèmes pédagogiques (1991). Nous n'avons donc pas trouvé d'articles référencés dans la base de données PsycINFO ni dans l'Education Resources Information Center (ERIC), concernant des recherches comparatives entre les écoles à pédagogie nouvelle.

Pourtant, nous avons utilisé plusieurs descripteurs pour la recherche sur PsycINFO dans le but de trouver des articles sur les pédagogies « nouvelles », étant donné que ce concept se traduit autrement que « new education ». La traduction la plus proche serait « new educational methods », mais cette terminologie ne figure pas en tant que « mot clé ».

Nous avons donc choisi dans un premier temps l'expression « alternative education », mais il semble que cette terminologie définisse plutôt les méthodes utilisées pour les enfants en difficulté scolaire ou, à l'inverse, les jeunes avec un quotient intellectuel supérieur à la normale. Dans la base de donnée ERIC on trouve par exemple 151 références sous le terme « alternative education », pourtant aucun article ne correspond à notre sujet de recherche.

PsycINFO de son côté référence 722 articles, mais nous restons confronté au même problème : il s'agit surtout d'éducation spécialisée.

Il en fut de même avec l'appellation anglaise « progressive education » associé au mot clé « coping » avec 26 résultats, dont aucun ne correspondait à ce que nous avons défini comme écoles à pédagogie nouvelle pour notre recherche. Nous avons alors utilisé le descripteur « non traditional education » et « non formal éducation », mais avec le même type de constat.

En revanche, il a été possible de trouver 117 références grâce au descripteur « Montessori », ce qui nous a permis d'analyser le type de recherches menées sur cette méthode pédagogique.

6.2. Recherches comparatives sur la pédagogie Montessori

Parmi les 117 références obtenues sur PsycINFO, trois articles comparent la pédagogie Montessori au système scolaire traditionnel. Ces trois articles sont récents, ce qui souligne un intérêt naissant, dans la littérature scientifique, pour les comparaisons entre pédagogies nouvelles et système scolaire traditionnel. Les premiers articles référencés sur la pédagogie Montessori remontent à 1972, mais une part importante des articles sont des observations sur des enfants d'âge pré-scolaire, ou concernent des enfants avec des caractéristiques spécifiques : malentendants, déficients mentaux, etc.

En 1997, Boehnlein a recensé l'ensemble des articles et communications qu'elle a pu trouver sur la pédagogie Montessori pour l'association américaine des enseignants Montessori (NAMTA). Lors d'un colloque de l'association Montessori International aux Etats-Unis (AMI/USA), elle présenta ainsi les axes de recherches privilégiés concernant la pédagogie Montessori dans le monde. Sa revue de la littérature recense 409 références au total depuis 1909, deux ans après la création de la Maison des Enfants par Maria Montessori en Italie. Jusqu'en 1985, 271 références sont répertoriées. Après cette date, les recherches se sont multipliées : 138 références entre 1986 et 1995.

Les principaux thèmes abordés sont, par ordre décroissant : les résultats en terme d'acquisition de connaissances scolaires (64 références), le développement cognitif de l'enfant grâce au matériel Montessori (30 références), la théorie Montessori (26 références), le développement des compétences sociales (17 références), et le travail spécifique sur certaines matières, en particulier la lecture (15 références).

Sur l'ensemble de ces références, très peu d'articles concernent des recherches effectives. On trouve cependant un certain nombre d'études ethnographiques réalisées dans des classes Montessori qui permettent d'observer les apports de la pédagogie en terme de développement de l'enfant. Boehnlein (1997) souligne la nécessité de réaliser des études réellement scientifiques sur la pratique de la pédagogie Montessori. Cependant, le développement de ce champ de recherche se trouve confronté à un problème : les enseignants Montessori ne sont pas formés à la recherche scientifique, et les chercheurs ne sont pas formés à la pédagogie Montessori, ce qui, dans l'un ou l'autre cas, peut entraîner des erreurs dans la mise en place du protocole de recherche. La réalisation d'études requiert donc une collaboration étroite entre chercheurs et pédagogues.

Ainsi, avec l'expansion des écoles Montessori aux Etats-Unis, des chercheurs (en particulier des étudiants en Master et en Doctorat, dont les études ont rarement été publiées), se sont intéressés à l'évaluation de l'efficacité de cette méthode pédagogique. Or, les évaluations ont été réalisées avec une orientation portée sur les résultats à court terme, comme cela se produit dans le système scolaire traditionnel. Ces études comportent ainsi un biais important : à l'école Montessori, tous les élèves n'apprennent pas au même rythme, ni au même moment. Les résultats à court terme sont donc discutables.

Boehnlein insiste également sur le fait que l'évaluation n'est pas une pratique propre aux écoles à pédagogie nouvelle. Ces pédagogues considèrent que les « résultats ne se mesurent pas grâce aux résultats scolaires de l'enfant. Il faut attendre qu'il devienne adulte et vive en tant qu'adulte dans la société » (Boehnlein, 1997, p.71). Cette affirmation est souvent reprise par les enseignants des écoles à pédagogie nouvelle, comme le montre l'importante étude internationale réalisée par Ogletree en 1998 sur les écoles Steiner dans le monde.

Pourtant, les recherches sur les résultats scolaires sont les plus répandues dans la revue de la littérature concernant la pédagogie Montessori. La raison en est simple : les réformes proposées dans les écoles aux Etats-Unis voulaient s'inspirer de certaines méthodes des pédagogies dites « nouvelles » (Kahn, 1990). Quelques études comparatives ont donc été réalisées entre Montessori et le système scolaire traditionnel.

Les articles apportent des avis divergents à propos de l'efficacité de la méthode Montessori comparée au système scolaire traditionnel, concernant les apprentissages fondamentaux. Pour Lopata, Wallace et Finn (2005), les différences de performance aux tests de connaissances ne sont pas significatives, alors que dans l'étude de Manner (2000) les performances des élèves de Montessori sont meilleures que celles des autres élèves.

D’autre part, selon Lillard et Else-Quest (2006), certains éléments de la méthode Montessori sont considérés comme plus efficaces que les méthodes traditionnelles pour les apprentissages : il s’agit de l’absence de notation, et de l’organisation du travail par petits groupes. Les différents auteurs ont évalué à la fois les acquisitions théoriques (mathématiques, lecture, écriture), et les acquisitions sociales (la façon d’interagir avec les autres). La majorité des études auxquelles Boehnlein (1997) fait référence, montrent que les résultats des élèves de Montessori sont nettement supérieurs à ceux du système scolaire traditionnel.

En 1992 Kendall a également proposé une étude comparative sur l’autonomie des élèves. Il fit la comparaison entre 30 enfants de Montessori et 30 du système scolaire traditionnel. Les résultats obtenus grâce à une grille d’observation révèlent une autonomie bien plus développée dans la population Montessori : indépendance, prise d’initiatives, régulation du comportement… En outre, ces enfants présentaient davantage de compétences en terme de relations sociales et de résolution de problèmes.

Par ailleurs, une recherche originale a été proposée, toujours aux Etats-Unis, pour évaluer le degré de créativité des élèves sortant des écoles Montessori (Rose, 1990). En effet, le matériel Montessori se veut le plus proche possible de la réalité. Ainsi, au jardin d’enfants, il ne s’agit pas de jouer à faire « comme si » avec des objets dont la forme pourrait servir de support à différentes représentations (contrairement aux écoles Steiner par exemple, où les objets doivent être le moins représentatifs possible pour laisser libre cours à l’imagination). Rose énonça alors l’hypothèse selon laquelle l’imaginaire des enfants des écoles Montessori serait entravé, ralentissant de ce fait, une part importante du développement de l’enfant.

Contrairement à cette hypothèse, les résultats de l’étude montrent que le degré de créativité des élèves de Montessori est supérieur à celui des enfants du système traditionnel. Il serait maintenant intéressant de comparer le degré de créativité d’élèves venant de différentes écoles à pédagogie nouvelle.

Bien que plusieurs recherches comparent la méthode Montessori avec le système scolaire traditionnel, une seule étude est référencée dans PsycINFO et ERIC comparant la pédagogie Montessori à une autre pédagogie nouvelle (Cox, Rowlands, 2000). Les auteurs analysent les effets de trois approches éducatives en Grande-Bretagne concernant l’habileté au dessin : Montessori, Steiner et système scolaire traditionnel. Les résultats montrent que les dessins des enfants des écoles Steiner sont à la fois plus riches et imaginatifs, et à la fois plus exacts du point de vue des détails (proportions, perspective, etc.).

Cette seconde observation infirme ainsi l'hypothèse selon laquelle les enfants des écoles Steiner seraient surtout dans l'imaginaire, et peu observateurs du concret.

Un autre article a été recensé par les sites Internet des associations soutenant les écoles Steiner (voir sitographie en fin de bibliographie), mais il présente une comparaison théorique et non une recherche de terrain (Edwards, 2002). Cet article compare trois approches européennes : Steiner, Montessori et Regio Emilia (une autre école à pédagogie nouvelle créée en Italie). Edwards met en avant les divergences et les points communs notamment en ce qui concerne la théorie au fondement de ces pédagogies. Les différences s'appliquent à la conception même de l'enfant et de son développement, ce qui entraîne des différences au niveau des méthodes pédagogiques utilisées : selon Montessori l'enfant apprend par lui-même, alors que selon Steiner l'adulte doit guider l'enfant.

Comme nous l'avons vu, mis à part cet article théorique, les études comparatives sont peu nombreuses. Ainsi, avec le mot clé « Steiner school » sur PsycINFO, nous obtenons seulement trois nouveaux résultats qui ne concernent pas l'objet de notre étude. Ces articles abordent la pédagogie Steiner comme facteur d'aide pour des enfants ayant des difficultés spécifiques, comme ce fut le cas pour les études recensées sur la pédagogie Montessori.

6.3. Recherches comparatives sur la pédagogie Steiner

La difficulté d'accès aux données sur l'efficacité des pédagogies nouvelles repose notamment sur le fait que même les articles existants, ne sont pas toujours référencés sur les bases de données utilisées dans le cadre des recherches, comme PsycINFO, ERIC,... Il a néanmoins été possible de trouver une bibliographie importante sur le site www.waldorfanswers.com concernant la pédagogie Steiner depuis 1929. Au total, il y a 201 références d'articles publiés. Ces publications sont d'ordre théorique ou pratique, mais on trouve peu d'articles présentant des recherches.

Jusque dans les années 1990 les publications sont rares (44 articles en 50 ans). A partir de 1992 elles deviennent plus nombreuses et régulières (entre 5 et 10 articles par année), et cette tendance s'accentue après 1996 (plus de 10 articles par année). Ces articles sont majoritairement en langue anglaise, et parfois en allemand.

Durant les premières décennies, les articles portent principalement sur la description de la pédagogie Steiner : théorie et pratiques pédagogiques. A partir des années 1970 les articles abordent des thèmes plus précis, comme l'utilisation de l'art dans la pédagogie, l'approche des langues vivantes à partir du cours préparatoire, etc.

En 1987 paraît un article comparant les écoles Steiner au système scolaire traditionnel (Hansmann). Cependant, cet article ne porte pas sur des recherches ; il présente une confrontation théorique.

En revanche, en 1991, Henry présente une étude qui compare l'organisation symbolique des écoles Steiner avec celle du système scolaire traditionnel : rituels, fêtes, etc. Il décrit ainsi les différences, et note qu'il serait intéressant d'évaluer, lors de futures recherches, l'influence de cet ordre symbolique sur le développement de l'enfant. Cette recherche n'a pas encore été réalisée à ce jour, mais nous aborderons cette question en étudiant la transition de ces élèves vers l'enseignement supérieur, celui-ci représentant un nouvel ordre symbolique autant pour les anciens élèves des pédagogies nouvelles que pour ceux du système scolaire traditionnel.

Plus récemment, des études d'envergure internationale ont été menées par Ogletree dont l'objectif était de voir si la pédagogie Steiner était influencée par la culture du pays. Comme les chercheurs précédents, l'auteur souligne le manque de recherches scientifiques sur l'efficacité de la pédagogie Steiner (1991, p.3) et notamment l'absence d'études comparatives. Ogletree a ainsi décidé de mener deux études (en 1991 et 1996) sur le développement de la créativité dans les écoles Steiner, en comparant ces élèves à ceux du système scolaire traditionnel en Angleterre, en Ecosse et en Allemagne.

Les résultats de ces études indiquent que le degré de créativité des élèves des écoles Steiner dans ces trois pays est supérieur à celui des élèves du système scolaire traditionnel, pour l'habileté au dessin (1991), aussi bien que pour la pensée créative (1996). Ces résultats furent notamment attribués aux différences de méthodes pédagogiques, mais aussi au fait que l'exposition à la télévision et la radio est vivement déconseillée par les enseignants des écoles Steiner. Bien que certains auteurs mettent en avant les avantages de l'utilisation d'un tel outil, la thèse selon laquelle la télévision aurait un impact négatif sur les capacités d'apprentissage est soutenue par de récentes recherches, notamment en ce qui concerne l'influence de la télévision sur la créativité de l'enfant (Christakis, 2006).

La dernière étude en date menée par Ogletree (1998) est une enquête auprès des enseignants des écoles Steiner de 31 pays, avec la participation de 234 écoles. Cette étude

porte sur les pratiques au sein des écoles Steiner, sur les représentations des enseignants concernant cette pédagogie, et sur le devenir des anciens élèves de ces écoles.

L'auteur a obtenu un taux de réponse de 45%. Parmi les résultats qui intéressent notre recherche, nous constatons que les enseignants affirment que l'éducation Steiner est fortement dépendante de l'enseignant lui-même. Cela est d'autant plus marqué que l'enseignant suit la même classe durant huit années consécutives.

D'autres points à améliorer furent relevés par les enseignants : les problèmes d'orthographe, le manque de connaissances factuelles (en histoire notamment), et le manque de formation des enfants à l'outil informatique.

Par ailleurs, parmi les points positifs que soulignent les enseignants, nous notons que :

1. 90% considèrent que la scolarité Steiner développe la liberté de pensée ;
2. 80% considèrent que la pédagogie Steiner est compatible avec la société actuelle ;
3. 70% pensent que l'éducation Steiner favorise l'ouverture à la spiritualité.

Nous avons relevé ce dernier point car une recherche est actuellement réalisée par le département de Sciences de l'Education de l'Université Paris 8 (Barbier, 2006) sur l'enseignement de l'art et l'ouverture à la spiritualité dans les écoles Steiner.

Nous observons ainsi que l'intérêt pour l'étude des écoles à pédagogie nouvelle est croissant, en particulier sur les écoles Steiner puisque d'autres recherches sont actuellement en cours sur l'adaptation des anciens élèves des écoles Steiner, parallèlement à la notre : d'une part, en Allemagne et en Suisse (Barz et Randoll, 2007), et d'autre part, aux Etats-Unis (Mitchell et Gerwin, 2007).

L'analyse des articles disponibles sur les pédagogies nouvelles révèle cependant encore un manque de recherches scientifiquement validées. Il s'avère, comme nous allons le voir, que la recherche sur le devenir des élèves sortant de ces écoles n'est pas plus développée que la recherches comparatives entre les différentes écoles à pédagogie nouvelle.

7. Recherches sur les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle

7.1. Un manque d'études scientifiques sur le devenir des anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle

Il existe peu d'études scientifiques sur le devenir des anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle. On rencontre principalement des ouvrages « témoignage », tels que *Classes nouvelles et gai-savoir au féminin* (Arnault *et al.*, 2004), qui retrace onze parcours de vie après une scolarité à pédagogie nouvelle. Les anciens élèves expriment souvent leur reconnaissance envers l'école qui leur a permis d'avoir une enfance épanouie, comme le reflète les propos suivants : « quand j'entends dire que les élèves s'ennuient en classe, je mesure toute la chance que j'ai eue » (Arnault *et al.*, 2004, p.135).

Ces anciens élèves sont également satisfaits des qualités développées grâce à la scolarité dont ils ont bénéficié : « un développement du sens collectif, une ouverture à l'art et au monde extérieur ; les classes nouvelles ont semé le goût de la découverte intellectuelle, artistique et émotionnelle. Elles ont semé le goût de la liberté et du courage, et peut-être tout simplement le goût de vivre » (Arnault *et al.*, 2004, p.23).

Ces témoignages sont instructifs, mais ne permettent pas d'avoir une vision objective du devenir des anciens élèves. Mais, comme le souligne Viaud (2005), l'évaluation quantitative est étrangère à la conception éducative des enseignants des écoles à pédagogie nouvelle. En effet, Edwards (2002) note que les enseignants recueillent des témoignages de parents et d'anciens élèves comme preuve de l'efficacité de leurs méthodes, preuve qui manque de validité scientifique.

Ainsi, les seules données objectives auxquelles nous avons accès, sont des statistiques réalisées par quelques écoles – Steiner surtout – sur l'orientation des anciens ou sur les résultats obtenus au baccalauréat.

En 1995, l'école Steiner de Chatou a recensé le secteur d'activité de 233 anciens élèves (voir mémoire Franck, 1995). Il en ressort une grande diversité de métiers avec une proportion importante de personnes dans le domaine de l'art (38 sujets) et l'artisanat (31), l'enseignement et la recherche (32), les professions sociales et médicales (28), le commerce (22), l'informatique et la technique (17), les professions indépendantes (juriste, journaliste, architecte, 17), la gestion d'entreprise (15), la gestion comptable et le secrétariat (15), et d'autres professions comme agriculteur, chargé de mission humanitaire, gestion et protection de l'environnement (19).

Ce type de données reste néanmoins insuffisant pour appréhender la qualité de l'adaptation des jeunes sortant des écoles à pédagogie nouvelle. De plus, le recueil de ces informations est encore plus délicat pour les écoles qui s'arrêtent en fin de primaire. En effet, le suivi des anciens élèves s'avère difficile à réaliser, car bon nombre d'écoles perdent la trace de leurs anciens élèves, ce qui complique la mise en place de recherches sur cette population.

En ce qui concerne les anciens élèves des Ecoles Nouvelles et ceux des écoles Montessori en France, nous n'avons recensé aucune étude publiée. Cependant, une étude est actuellement en cours, réalisée par l'Ecole Nouvelle d'Antony. Elle s'adresse aux parents d'anciens élèves de cette école et porte sur le vécu de la scolarité par les élèves et leur adaptation au collège, puis à la vie en générale. Les questionnaires complétés par les parents sont à notre disposition pour la présente recherche.

7.2. Recherches sur les anciens élèves des écoles Steiner-Waldorf

La plupart des recherches menées sur la pédagogie Steiner ont été réalisées aux Etats-Unis, en Allemagne, en Grande-Bretagne, et quelques unes dans les pays Scandinaves.

Une importante étude est en cours aux Etats-Unis sur le devenir des anciens élèves de ces écoles, dont le premier volet a été publié (Baldwin, Gerwin et Mitchell, 2005). Ce premier volet recense le type d'établissement dans lequel les anciens élèves des écoles Steiner choisissent d'aller pour l'enseignement supérieur. La seconde phase portera sur la façon dont ils sont perçus et acceptés par les dirigeants de ces établissements et par leurs employeurs (publication en cours, 2007).

Les résultats du premier volet de l'étude montrent que les anciens élèves des écoles Steiner ont des centres d'intérêts et des capacités très diversifiées ce qui leur permet d'intégrer des établissements très différents. Cette observation va donc à l'encontre des craintes parentales concernant la marginalisation des enfants scolarisés dans ces écoles.

Actuellement, une autre étude est en cours en Suède sur le devenir des anciens élèves des écoles Steiner, par le département de Sciences de l'Education de l'Université de Karlstad, (Dahlin, Langmann et Anderson, 2004).

Les principales questions posées qui intéressent notre étude sont :

- la proportion d'anciens élèves des écoles Steiner intégrant l'enseignement supérieur ;
- le niveau de connaissance acquis comparé aux élèves du système traditionnel ;
- l'apport de la pédagogie dans le développement de qualités humaines et sociales.

Un questionnaire a été envoyé à 871 anciens élèves des écoles Steiner, avec un taux de réponse de 68%. Puis, dix entretiens ont été réalisés pour approfondir certains points.

Les premiers résultats montrent que 58% des anciens élèves des écoles Steiner ont poursuivis leur scolarité dans l'enseignement supérieur. Ce pourcentage est de 11% supérieur à la moyenne nationale, si l'on compte l'entrée dans l'enseignement supérieur dans les trois ans après la sortie du secondaire. Cette précision est importante, car il est fréquent que les élèves sortant des écoles Steiner commencent par faire une année à l'étranger ou du travail social avant d'intégrer l'enseignement supérieur, notamment dans le but d'asseoir leur choix d'orientation sur des bases plus précises et concrètes.

D'autre part, Dahlin *et al.* (2004) relèvent un élément intéressant pour notre étude : la proportion d'élèves dont les parents n'ont pas de diplôme universitaire et qui décident de poursuivre dans l'enseignement supérieur est plus importante pour les anciens élèves des écoles Steiner que pour ceux du système scolaire traditionnel.

Par ailleurs, comme dans l'étude menée aux Etats-Unis (Baldwin, Gerwin et Mitchell, 2005), les choix d'orientation sont multiples : médecine, ingénierie, économie, droit, enseignement, arts. Dans les deux études, on constate également que très peu d'entre eux choisissent de s'orienter vers la formation à la pédagogie Steiner.

Dahlin, Langmann et Anderson (2004) soulignent que lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur, les anciens élèves des écoles Steiner sont davantage impliqués dans leurs études, notamment en raison de leur choix d'orientation : ils choisissent leur voie en fonction de l'intérêt qu'ils portent à la matière et non en fonction des débouchés sur le marché de l'emploi. Les auteurs soulignent qu'ils sont moins anxieux face aux examens et font rarement de l'apprentissage « par cœur » comparé aux étudiants venant du système traditionnel.

De plus, ces anciens élèves des écoles Steiner se disent heureux et bien intégrés dans l'enseignement supérieur. Ils trouvent leurs études intéressantes, surtout les étudiants en sciences exactes. Ils considèrent qu'ils sont capables de répondre à la demande de travail de l'université, et un tiers d'entre eux considèrent qu'ils ont des résultats meilleurs que leurs collègues venant du système scolaire traditionnel.

Les auteurs concluent, suite à cette première enquête, que les écoles Steiner offrent une bonne préparation à l'enseignement supérieur : la majorité des anciens élèves ayant complété le questionnaire affirment que leur scolarité a contribué de manière positive à développer les compétences nécessaires à l'adaptation à l'enseignement supérieur. Ils soulignent le développement de la confiance en soi, de la capacité d'apprendre à apprendre, de la capacité à

appréhender une information de manière critique. Lors de leur scolarité à l'école Steiner, le travail de réalisation personnalisée des cahiers de cours à la place de l'utilisation de manuels scolaires semble avoir été un élément clé de l'acquisition de ces compétences.

Cependant, les anciens élèves des écoles Steiner ayant participé à cette étude, ont la sensation de posséder moins de connaissances que les anciens élèves du système scolaire traditionnel. Ils soulignent néanmoins que cela peut être surmonté grâce à la capacité d'apprendre à apprendre ainsi que le goût de la découverte. Ainsi, seuls 6% des anciens élèves ayant répondu au questionnaire estiment que leur scolarité Steiner a été un désavantage par rapport aux autres élèves concernant l'adaptation à l'enseignement supérieur. Pourtant, ces mêmes anciens élèves Steiner considèrent qu'ils sont bien intégrés à l'enseignement supérieur et possèdent les compétences requises.

Ces premiers résultats d'une étude qui a débuté en parallèle de la notre (2003), confortent ainsi l'hypothèse selon laquelle la scolarité dans une école Steiner peut faciliter l'adaptation à l'enseignement supérieur.

La troisième partie de l'enquête qui intéresse notre recherche concerne le développement des habilités sociales. Elle révèle que les élèves des écoles Steiner se sentent davantage concernés par les questions sociales et morales, en comparaison avec les autres élèves. En effet, ils affirment qu'en tant qu'adultes ils se sentent, ou se sentiront, responsables des problèmes de société, et travailleront l'amélioration de la situation.

Les auteurs notent, par ailleurs, que les anciens élèves des écoles Steiner ont éprouvé une plus grande facilité à répondre au questionnaire que les élèves venant du système scolaire traditionnel. En revanche, ils se sont montrés plus nombreux à refuser de répondre à certaines questions et à faire des critiques ou des remarques ironiques sur le questionnaire.

En France, la seule étude approfondie recensée est celle de Finkelmeyer (2001), réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise pour le diplôme de Hautes Etudes des Pratiques Sociales à Strasbourg (résultats non publiés). Cette recherche porte sur la perception du vécu de la scolarité ainsi que le devenir des anciens élèves des écoles Steiner.

Les écoles Steiner ayant participé à l'étude sont : Verrières-le-Buisson, Chatou, Colmar, Strasbourg et La Mhotte. Ces écoles ont été retenues parce qu'il s'agit des plus anciennes, celles-ci possédant donc des fichiers d'anciens élèves plus fournis. De plus, elles ont accepté de céder leurs fichiers pour l'étude en question.

Au total, 86 anciens élèves ont accepté de répondre au questionnaire, et aucune différence significative n'a été constatée entre les réponses des élèves de ces différentes écoles Steiner.

Les résultats de l'étude peuvent être regroupés en plusieurs points :

1. Le vécu de la scolarité

76% des élèves interrogés affirment avoir apprécié leur scolarité à l'école Steiner. Les autres soulignent indiquent une alternance de bons moments et de moments plus difficiles. Les éléments qui ont été le plus apprécié au cours de la scolarité Steiner sont :

- la qualité et la variété de l'enseignement
- la vie sociale au sein de la classe et au sein de l'école
- l'attitude respectueuse des enseignants vis-à-vis des élèves
- les rythmes qui ponctuent la scolarité : fêtes de l'école, pièces de théâtre, etc.

Il est à noter que 47% des anciens élèves précisent qu'ils mettront leurs enfants dans une école Steiner, et seuls 6% affirment qu'il ne le souhaitent pas.

2. Les points à améliorer

Malgré la satisfaction exprimée par les anciens élèves concernant la scolarité Steiner, environ 40% des élèves indiquent la présence de lacunes au niveau scolaire, soulignant un décalage important entre le programme effectué à l'école Steiner et celui de l'Education nationale. Les principales lacunes scolaires se situent au niveau de l'orthographe, des sciences, de l'histoire et, de manière surprenante, des langues étrangères alors qu'elles sont enseignées depuis le cours préparatoire.

Mais les sujets interrogés indiquent que ces difficultés ont été aisément surmontées. Ils valorisent ainsi davantage ce que l'école Steiner leur a apporté, qualités et expériences qui leur semblent plus riches que la simple acquisition de connaissances. Les sujets sont donc satisfaits de leur scolarité et estiment que les lacunes scolaires ne constituent pas un réel problème : « ce n'est pour moi qu'un détail, car j'ai l'impression d'avoir acquis tellement par ailleurs » (*in* Finkelmeyer, 2001, p.26).

Cependant, les sujets critiquent le manque de rigueur et de compétence de certains enseignants Steiner. Citons, à titre d'exemple, le témoignage suivant : « *Science sans Conscience n'est que ruine de l'âme*, mais nous des fois c'était *Conscience sans Science*, c'est-à-dire, plus de réflexion que de matière à réflexion » (Finkelmeyer, 2001, p.25).

Les problèmes financiers des écoles Steiner sont souvent évoqués par les sujets de l’enquête comme pouvant expliquer le manque de compétence de certains enseignants, car ceux-ci sont peu payés, au vu de la quantité de travail à fournir pour préparer les cours selon les méthodes de la pédagogie Steiner. Finkelmeyer note que le ton employé par les sujets de l’étude montre combien l’amélioration des conditions des écoles Steiner leur tient à cœur.

Par ailleurs, dans les points à améliorer, l’aspect trop protecteur de l’école Steiner est évoqué par de nombreux élèves (38%), mais ils critiquent également le manque de préparation et de suivi des élèves sortants. En témoignent les propos d’une ancienne élève : « une absence totale d’aide ou de soutien relatif à l’orientation des élèves qui s’apprêtent à quitter l’école » (Finkelmeyer, 2001, p.27).

3. Les qualités personnelles attribuées à la scolarité Steiner

Les principales qualités que les anciens élèves estiment avoir développées grâce à leur scolarité dans une école Steiner sont répertoriées ci-dessous, par ordre décroissant :

1. Le sens artistique (46%)
2. L’ouverture d’esprit (44%)
3. La confiance en soi et l’optimisme (43%)
4. L’adaptabilité et la tolérance (40%)
5. L’enthousiasme et la volonté (38%)
6. L’indépendance d’esprit (37%)
7. La conscience de soi et la richesse intérieure (36%)

4. Les activités et centres d’intérêt des anciens élèves

Parmi les principaux centres d’intérêt des anciens élèves des écoles Steiner on relève :

- les problèmes de société, notamment la protection de l’environnement ;
- la compréhension de l’être humain et des relations ;
- la culture et le sport : pratiques artistiques, visites culturelles, activités physiques…
- l’acquisition de nouvelles connaissances : sciences humaines et sciences exactes
- Le développement personnel, les valeurs humaines et spirituelles.

Finkelmeyer souligne qu’il est curieux de constater que ces élèves issus d’un milieu qu’ils jugent trop protecteur sont justement fortement impliqués et responsabilisés face aux questions de société et au devenir de la planète. En effet, nombreux sont ceux qui agissent pour le bien- être d’autrui : travail dans l’humanitaire, le social, etc.

5. L’orientation choisie par les anciens élèves

1. Métiers de l’art (23%)
2. Professions sociales et médicales (23%)
3. Enseignement et recherche (15%)
4. Artisanat (15%)
5. Gestion d’entreprise (7,6%)
6. Informatique et technique (5%)
7. Autres (10%)

L’auteur conclut à une grande diversité de choix d’orientation et à une répartition harmonieuse au sein des différents secteurs. On note pourtant une absence de représentation (ou faible représentation, pour les professions qui sont regroupées dans la catégorie « autres ») de certains secteurs comme le commerce, le marketing, la communication, le droit et les sciences exactes.

L’état des lieux réalisé par cette enquête montre que les élèves éprouvent des difficultés au moment du passage dans le système scolaire traditionnel, mais celles-ci ne perdurent pas. Ils trouvent leur voie plus ou moins rapidement, et exercent un métier qui leur convient. Certains commencent d’abord par travailler puis reprennent des études par la suite, tandis que d’autres suivent le cheminement inverse, plus classique.

Le faible nombre de personnes inactives (deux mères au foyer et deux personnes à la recherche d’un emploi, sur un total de 86 sujets), dénote une bonne capacité d’adaptation et d’insertion. Ceci relativise les critiques de l’effet « cocon » de ces écoles par rapport à une marginalisation possible à la sortie.

Par ailleurs, la répartition dans les divers domaines d’activités présente un caractère intéressant étant donné qu’il n’existe pas de filières d’études au sein des écoles Steiner. En effet, des élèves ayant suivi un même cursus se retrouvent dans des voies très diverses avec des métiers souvent originaux et créatifs.

L’analyse des réponses de ces élèves révèle un véritable sens critique, les arguments étant contrebalancés par d’autres points de vue. Finkelmeyer souligne que : « les réponses relèvent de l’indépendance d’esprit et de l’originalité de la pensée » (2001, p.57).

En conclusion, Finkelmeyer souligne une très bonne intégration des anciens élèves de Steiner dans la vie sociale et culturelle. Elle remarque : « qu’il n’est pas seulement question d’une bonne intégration, mais d’un véritable dynamisme déployé dans les différentes sphères de la vie en société » (2001, p.55).

L’analyse des recherches existantes sur le devenir des anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle nous montre qu’il s’agit d’un domaine encore assez peu étudié. Aucune publication n’a encore été réalisée concernant l’adaptation spécifique de ces anciens élèves à l’enseignement supérieur.

Nous allons donc aborder à présent l’étude de la période d’adaptation à l’enseignement supérieur. Nous exposerons dans un premier temps le contexte actuel de l’enseignement supérieur en France, ainsi que les aménagements proposés par les universités pour aider les nouveaux étudiants à faire face à la phase de transition. Puis, nous présenterons les différentes recherches menées sur la population étudiante.

Ce deuxième chapitre nous permettra ensuite d’analyser plus en détail les éléments favorisant une adaptation réussie à l’enseignement supérieur, et de voir en quoi la scolarité dans une école à pédagogie nouvelle constitue une aide à l’adaptation ou un facteur de marginalisation.

CHAPITRE 2

La recherche sur les étudiants en France

Les étudiants représentent une catégorie de la population bien définie, avec des comportements et habitudes qui leur sont propres, malgré une diversité de plus en plus grande. En effet, l'enseignement supérieur n'est plus l'apanage d'une certaine classe sociale, mais il accueille désormais des étudiants issus de familles appartenant à l'ensemble des catégories socioprofessionnelles, bien que certaines restent nettement plus représentées que d'autres (notamment les étudiants dont les parents possèdent eux-mêmes un diplôme de l'enseignement supérieur). Par ailleurs, le nombre d'étudiants venant de l'étranger augmente grâce aux échanges internationaux.

Ainsi, on comptait 1 788 500 étudiants en France en 2005 (www.education.gouv.fr). Cette population intéresse particulièrement le champ de la sociologie et des sciences de l'éducation, en témoignent les nombreuses études menées en France depuis les années 1960. Plus récemment, la recherche en psychologie a porté son attention sur la symptomatologie des étudiants. En effet, les représentations positives des années 1960 concernant la vie estudiantine ont persistées, malgré les changements importants survenus lors du passage à « l'université de masse ». Les recherches en psychologie se sont donc multipliées suite à la prise de conscience des difficultés vécues par les étudiants actuels.

1. Contexte actuel du passage à l'enseignement supérieur

1.1. L'objectif de 80% de réussite au baccalauréat pour une génération

L'objectif énoncé par Jean-Pierre Chevènement en 1985 d'atteindre 80% de réussite au baccalauréat – repris par la « loi d'orientation sur l'enseignement » en 1989 – a été suivi d'un doublement du taux de bacheliers. En 2004, 62% des jeunes d'une même génération ont obtenu le baccalauréat, proportion qui stagne depuis 1995. Une des conséquences de cette massification de l'obtention du baccalauréat, est la différentiation plus importante entre les filières au lycée, car elles ne donnent pas accès aux mêmes études.

Concernant le choix des filières du secondaire, on constate cependant une différence en fonction du genre. Les filières les plus féminines sont : les sciences médico-sociales, les sciences et technologies du tertiaire, les sciences économiques et sociales, les sciences et technologie de laboratoire, les lettres, les services et l'art. Les plus masculines sont : les sciences et techniques industrielles, agricoles, et environnementales, l'hôtellerie et les sciences exactes.

Ainsi les filles représentaient 83% des bacheliers littéraires en 2004, 96% en sciences médico-sociales et 65% dans la filière économique et sociale. Inversement, les garçons représentaient 92% des séries de technologies industrielles, 90% des diplômes professionnels du domaine de la production, et 55% de la filière scientifique.

L'augmentation du nombre de bacheliers a ainsi participé à l'engorgement des universités. Cela est encore plus marqué dans les filières non sélectives où se retrouvent à la fois les élèves qui ont choisis ces filières, et à la fois ceux qui n'ont pas pu intégrer l'établissement qu'ils souhaitaient.

La poursuite des études au sein de l'enseignement supérieur s'accentue d'autant plus que la sélection sur le marché du travail est difficile et que le « niveau bac » ne suffit plus à ouvrir les portes. Larue affirme en effet que : « si en 1960, la seule détention du grade de bachelier constituait un signe de distinction, la massification de l'accès à ce niveau fait qu'il n'en est plus de même aujourd'hui » (2005, p.7). Le diplôme du baccalauréat n'est plus qu'un sésame, nécessaire et non suffisant, pour accéder aux études.

Actuellement, la scolarité dans l'enseignement supérieur est donc davantage perçue comme un passage obligé qu'un choix réel. Selon l'étude de Canceil (1996), seuls 47% des étudiants inscrits en première année à l'université ont réellement choisi l'orientation dans laquelle ils se trouvent. Les autres ont pris une orientation par défaut et ne sont donc ni préparés ni motivés, ce qui ne les aide pas à s'adapter à ce nouvel environnement (enquête du ministère de l'Education nationale, 1999). Si bien que l'on peut qualifier de « précaire » cet engagement en première année de licence (terme donné d'après le nouveau système « LMD », Licence-Master-Doctorat), et Felouzis ajoute que : « un inscrit sur cinq pense d'ores et déjà ne pas continuer dans la même filière, contre un sur dix en 1995 » (2001, p.21) !

Annoot rapporte qu'au départ d'une réorientation scolaire, on trouve toujours un échec aux examens. Ainsi, tant que l'étudiant réussit, il continue dans sa filière, même s'il n'est pas satisfait de son choix. Mais les échecs sont très nombreux en premier cycle universitaire (1998). D'après le rapport de l'OCDE sur l'état des systèmes éducatifs des 30 pays membres

(*La Croix,* mercredi 14 septembre 2005, p.11), le « taux de survie » de l'étudiant français n'atteint pas 60%, contre 70% en moyenne dans les pays européens.

On constate que les classes préparatoires en France sont fortement demandées. En effet, ces établissements sont reconnues comme étant efficaces : 90% des élèves sortent diplômés de ces filières. Cependant, ces établissements participent seulement à la formation de 4% des élèves en France (Allègre, 1993, p.17). Les autres formations courtes comme les BTS et les IUT sont également très prisées en raison de leur encadrement plus marqué, des objectifs de travail mieux définis, et de la possibilité d'un avenir moins incertain. A l'inverse, l'université est davantage perçue comme « une institution faible », pour reprendre le terme de Felouzis (2001), dans le sens où il s'agit « d'un système qui n'impose pas à ses membres de buts clairs, et dans lequel les moyens à mettre en œuvre restent indéterminés » (p.14).

Ainsi, le taux important d'échec et de réorientation en première année de l'enseignement supérieur, appelle à effectuer des recherches dans le but de comprendre ce qui pourrait aider les étudiants à mieux s'adapter et à réussir dans l'enseignement supérieur.

1.2. Un manque de préparation à l'arrivée dans l'enseignement supérieur

Notre étude s'inscrit au cœur de l'actualité concernant l'école et la transition vers l'enseignement supérieur, ainsi que la préparation au monde du travail. En effet, rapport Thélot (2004) présente la synthèse de 13.000 débats qui ont eu lieu sur tout le territoire français dans le cadre du Débat National sur l'Ecole.

A la lecture de ce rapport nous constatons que la question de l'aide à la préparation des bacheliers pour l'entrée dans d'enseignement supérieur est traitée dans seulement 1% des débats (sujet le moins abordé !), alors que le désir de suivre des études supérieures est présenté comme une aspiration majeure. Cela peut s'expliquer en partie par le cadre du débat qui n'a pas inclut l'enseignement supérieur, cette dissociation entre enseignement secondaire et enseignement supérieur ayant d'ailleurs été fréquemment soulignée lors des débats.

Les synthèses portant sur le lien entre lycée et enseignement supérieur révèlent un manque de connaissance du fonctionnement de l'enseignement supérieur qui est perçu comme un « inconnu » par les lycéens, et même par les enseignants, ces derniers étant peu informés des évolutions du système universitaire.

Par ailleurs, l'aide à l'orientation est qualifiée de « rudimentaire » en raison de l'importance accordée au baccalauréat en lui-même, qui prend tout le temps et l'attention des élèves comme des enseignants.

Les synthèses soulignent que la majorité des personnes présentes lors des débats, considèrent que les lycéens sont mal préparés à l'entrée dans l'enseignement supérieur, en particulier à l'université. En effet, dans d'autres types d'établissements supérieurs les élèves sont mieux encadrés et le fonctionnement ressemble davantage à celui du lycée : nombreuses heures de cours, devoirs à faire à la maison, programmes précis à suivre, etc.

Les acteurs du débat imputent la difficulté d'adaptation des bacheliers à plusieurs causes.

1. Le manque d'autonomie des jeunes au niveau de leur travail : ils sont habitués à des consignes précises et des délais à respecter. Le travail est souvent réalisé par les élèves dans le but d'éviter une sanction ou une mauvaise note, et non par intérêt ou par motivation concernant le travail demandé.

2. Le manque de visibilité au niveau de l'orientation professionnelle : les jeunes considèrent qu'ils sont insuffisamment orientés ou que les choix qu'ils souhaitent effectuer leur sont refusés. La focalisation sur le diplôme du baccalauréat empêche d'investir réellement ce qui viendra par la suite. Le baccalauréat devient ainsi une fin en soi et non un moyen pour poursuivre la voie choisie.

3. Le manque de pratique au niveau de l'expression orale : exposés, présentations, participation aux discussions, etc.

4. Le manque de méthodes, notamment au niveau de la prise de notes : les étudiants en première année universitaire n'arrivent pas à suivre, car ils essaient de prendre en note tout le discours et ne savent pas repérer l'essentiel.

Ces synthèses portant sur l'intégration des jeunes au niveau de l'enseignement supérieur, proposent différents axes à développer.

1. Créer des liens entre lycées et universités :

- rendre obligatoire des réunions entre enseignants du secondaire et du supérieur ;
- avoir des enseignants travaillant à la fois dans le secondaire et dans le supérieur ;
- mettre en place des temps d'immersion des lycéens dans les universités.

2. Au niveau du lycée :

- créer des modules qui préparent aux méthodes de travail de l'enseignement supérieur, afin de faciliter l'adaptation des bacheliers au nouveau fonctionnement ;
- multiplier les stages professionnels dès le collège, pour que les jeunes aient une idée plus précise de leur souhait d'orientation professionnelle.

3. Au niveau de l'université :

- mettre en place un système de tutorat dès le début de la première année ;
- modifier le fonctionnement du système universitaire en limitant les cours en amphithéâtre et en multipliant les travaux par petits groupes.

Comme le souligne la synthèse des débats, et contrairement à ce que laissaient entendre les élèves et les parents d'élèves venant des écoles à pédagogie nouvelle, les difficultés d'adaptation à l'enseignement supérieur concernent aussi les élèves venant de tout type d'établissement secondaire. L'axe de recherche que nous proposons est donc d'observer les différences de stratégies d'adaptation en fonction du type de pédagogie dont les élèves ont bénéficié durant leur scolarité. Cela pourrait permettre de dégager des facteurs favorisant l'adaptation des bacheliers au système d'enseignement supérieur.

Comme nous l'avons développé ci-dessus, les synthèses évoquent plus particulièrement quatre éléments à traiter en priorité afin de faciliter l'adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur : le manque d'autonomie, les difficultés d'orientation professionnelle, le manque de pratique de l'expression orale et le manque de méthode de travail. Or, les écoles à pédagogie nouvelle considèrent qu'elles développent précisément chez l'enfant ces compétences dont le système traditionnel semble manquer. Notre étude permettra d'analyser ce propos plus en détail.

2. L'enseignement supérieur : un temps de ruptures conjuguées

2.1. La phase de transition

Une transition se définit comme une période de changement de courte durée caractérisée par une nette discontinuité par rapport au passé. La transition possède donc un commencement aisément identifiable : changement de travail, mariage, entrée dans l'enseignement supérieur…

Langevin (1996) précise que la période d'entrée à l'université est le moment le plus difficile à vivre de tout le parcours dans l'enseignement supérieur. En effet, loin d'intégrer les étudiants dans une culture commune, l'enseignement supérieur révèle souvent les difficultés et disparités individuelles, sociales, culturelles et scolaires. Selon Galland et Oberti (1996), l'image de l'étudiant dilettante et oisif, tel que Bourdieu le décrivait, ne correspond plus à la réalité. Les études structurent la semaine de la plupart des étudiants et déterminent la place des autres activités. En revanche, l'université elle-même est perçue comme une « anarchie organisée » (Dubet, Filâtre, Merrien, Sauvage et Vince, 1994) où les règles pèsent, mais paraissent incertaines. La vie des étudiants est présentée par les auteurs comme « un parcours, une série d'épreuves au cours desquelles ils parviennent plus ou moins à devenir étudiants, puis à s'éloigner d'un rôle qui ne peut être que transitoire » (Dubet *et al.*, 1994, p.183).

Certains étudiants ont plus de clés pour se repérer au sein de l'enseignement supérieur, mais d'autres accusent la société de les laisser « s'engager sur ce chemin escarpé des études supérieures, sans les munir d'une boussole et des pré-requis nécessaires à cette aventure » (Beaud, 2003, p.13).

Le passage à l'université est décrit par Boyer Coridian et Erlich (2001) comme « un temps de ruptures conjuguées » (p.98) où l'étudiant est amené à découvrir un nouvel espace, à se construire d'autres repères et, pour certains, à s'éloigner de leur famille. Il s'agit alors de s'adapter à un mode de vie différent avec tout ce qu'impliquent l'apprentissage de l'autonomie, la confrontation aux tâches de la vie quotidienne, la gestion de sa liberté et de son budget, etc. (Galland *et al.*, 1995 ; Grignon *et al.*, 2000). Les jeunes doivent également faire face à l'effritement de leur réseau relationnel lorsqu'ils quittent le lycée, phénomène qui se produit même en dehors des cas de déménagement.

Dans son ouvrage intitulé *Psychopathologie de la scolarité*, Catheline présente ainsi les problématiques rencontrées au cours des deux premières années de l'enseignement supérieur. Elle précise que « faire des études ne constitue plus un entracte sympathique au sortir du bac pour quelques étudiants dont les parents étaient aisés » (2003, p.286).

Les enjeux sont d'envergure étant donné qu'il s'agit de l'avenir professionnel de l'étudiant. De plus, l'un des enjeux psychiques majeurs est de parvenir à un fonctionnement adulte : autonomie, gestion du quotidien, établissement de nouveaux contacts, etc. Or, après une infantilisation souvent trop importante durant la scolarité, les étudiants éprouvent parfois un sentiment d'abandon, une perte de repères et un certain découragement.

Romainville (2000) considère également la première année universitaire comme une année de transition, qui comporte notamment une fonction de sélection – puisqu'elle ne s'opère pas à l'entrée de l'université – et d'orientation. En effet, souvent les jeunes ne savent pas à quoi s'attendre, et considèrent qu'ils n'ont pas reçu les informations nécessaires pour choisir une orientation adaptée. Maurice constate en effet « l'écart considérable qui peut exister entre la perception que le lycéen se fait des études universitaires et la réalité » (2001, p.78). Les statistiques publiées par l'OCDE montrent que 40% des étudiants de premier cycle en France n'obtiennent pas de diplôme, même en 3 ans, et que 33% abandonnent les études dès la première année. L'auteur lutte cependant contre les conclusions trop hâtives car, selon les résultats de ses recherches (Maurice, 2001), un échec en première année ne préjuge pas nécessairement de la suite du cursus de l'étudiant.

2.2. L'affiliation : un mécanisme de défense privilégié au moment de l'adaptation à l'enseignement supérieur

L'affiliation est un terme qui fut d'abord développé par l'éthologie et repris ensuite dans le cadre de la compréhension du fonctionnement psychologique humain. Actuellement il est considéré par de nombreux auteurs (Ionescu, Jacquet et Lhote, 1997 ; Guelfi, Despland et Hanin, 2004) comme un *mécanisme de défense adaptatif*.

Les mécanismes de défense agissent principalement « contre les pulsions, ses représentants idéatifs et fantasmatiques, ainsi que les affects qui y sont liés » (Chabrol et Callahan S., 2004, p. 1). Les motifs de l'action contre ces pulsions peuvent être de trois types.

1. La peur du Surmoi qui exige un renoncement aux pulsions sexuelles et agressives.
2. La peur du réel, chez l'enfant par exemple, où les interdits sont encore édictés par les parents et sont donc extérieurs à lui.
3. La peur de la puissance des pulsions, notamment chez l'adolescent, car la force des pulsions qui apparaissent au moment de la puberté menace l'équilibre entre les instances psychiques.

Dans la théorie de Freud, les mécanismes de défense rendent compte de la formation des symptômes. Ainsi, une défense réussie peut avoir des effets néfastes : garder un élément hors du champ de conscience (déni), fuir face à la réalité (évitement), etc. Cependant, Bergeret (1986) montre que la défense peut aussi avoir une fonction adaptative qui n'est pas nécessairement pathologique. D'après lui, ce sont plutôt les défenses inefficaces qui entraînent la formation de symptômes. Cela se produit lorsque les défenses sont trop rigides, inadaptées à la réalité interne ou externe, ou encore lorsque le sujet utilise uniquement des mécanismes de défense d'un même type. Comme le précisent Ionescu, Jacquet et Lhote, le fonctionnement mental est alors « entravé dans sa souplesse, son harmonie et son adaptation » (1997, p. 23).

Les défenses dites « adaptatives » canalisent les pulsions au lieu de les bloquer. La liste des mécanismes de défense a donc été étoffée depuis les travaux de Freud S. et Freud A., cette dernière définissant dix mécanismes de défense dans son ouvrage *Le Moi et les mécanismes de défense* (1936). La liste la plus longue de mécanismes de défense recensée par la revue de la littérature de Ionescu, Jacquet et Lhote rapportée dans *Les mécanismes de défense, théorie et clinique* (1997), comprend 39 mécanismes de défense.

Ces auteurs proposent en fin de revue de la littérature une définition prenant en compte les différents aspects décrits : « les mécanismes de défense sont des processus psychiques inconscients visant à réduire ou à annuler les effets désagréables des dangers réels ou imaginaires, en remaniant les réalités internes et/ou externes, et dont les manifestations – comportements, idées ou affects – peuvent être inconscients ou conscients » (p.27).

Parmi les mécanismes de défense adaptatifs nous signalerons la présence de « l'affiliation », terme utilisé dans le cadre des recherches sur l'adaptation à l'enseignement supérieur étant donné que, comme le souligne Coulon (1997), cette affiliation est nécessaire pour une adaptation réussie.

L'affiliation, qui est aussi connue sous le terme de « capacité de recours à autrui » (Guelfi, Despland et Hanin, 2004, p.107), est décrite comme « la recherche de l'aide et du soutien d'autrui lorsque l'on vit une situation qui engendre de l'angoisse » (Ionescu, Jacquet et Lhote, 1997). Le sujet peut se confier, et ainsi se sentir moins seul. En s'exprimant il peut se libérer d'un certain poids et recevoir des conseils qui pourront le rassurer.

Cette affiliation est dépendante de trois composantes :

1. Le réseau social (nombre d'amis, relations établies)
2. Le soutien effectivement reçu (attention, conseils)
3. Le soutien perçu par le sujet (satisfaction suffisante)

L'affiliation fait partie des modes de défense les plus spontanés et les plus fréquemment utilisés. Ce mécanisme de défense favorisant, le plus souvent, une adaptation réussie, il figure seulement en annexe du DSM IV (1994/1996) dans une rubrique consacrée aux mécanismes de défense de haut niveau.

Pour en revenir à l'arrivée dans l'enseignement supérieur, celle-ci est considérée comme un passage, une transformation progressive de l'état de lycéen à celui d'étudiant, qui, comme l'indique Coulon (1985), met en œuvre un « processus d'affiliation ». Divers facteurs concourent à la construction de l'identité étudiante. Comme l'indiquent Boyer, Coridian et Erlich, l'affiliation implique : « une rencontre entre une nouvelle culture scolaire et un nouveau statut social, mais aussi d'une transformation des cadres et modes de vie qui, ensemble, contribuent à façonner l'identité de l'étudiant » (2001, p.97).

Coulon (1997) considère que devenir étudiant est donc un véritable métier, avec ses codes, ses outils et ses méthodes de travail. Il repère ainsi trois phases dans le processus d'affiliation lors de la transition du secondaire à l'université :

1. le temps de l'étrangeté : tout semble nouveau et différent du lycée ;
2. le temps d'apprentissage : les méthodes de travail ;
3. le temps d'affiliation : les codes liés à la vie étudiante sont intégrés.

Selon l'auteur, les étudiants qui ne parviennent pas à s'affilier à ce nouveau système, échouent dans leur carrière universitaire. C'est pour cette raison que certaines universités ont décidé de mettre en place des dispositifs d'aide à l'adaptation pour les nouveaux étudiants intégrant l'établissement.

3. Dispositifs d'aide pour une meilleure adaptation à l'université

Lors de leur arrivée dans l'enseignement supérieur, certains sujets se retrouvent en situation de rupture. Ils ont alors parfois recours à des fonctionnements inadaptés, à des moyens habituellement maîtrisés mais inefficaces, ou encore à une immersion désordonnée dans le nouveau milieu. Le sujet se défend ainsi contre la complexité de la nouveauté, car l'acquisition des nouveaux comportements spécifiques à l'institution universitaire est parfois difficile.

Cependant, de nombreux auteurs soulignent que : « l'université peut apporter une contribution significative à l'implication et à l'adaptation de l'étudiant dans son nouveau milieu, sans pour autant être suspectée de maternage » (Maurice, 2001, p.78). Segonne (1986) soutient notamment l'hypothèse selon laquelle la construction d'un projet personnel et autonome peut favoriser le dépassement d'une telle situation et être porteur « d'une ouverture créative » (p.16). C'est aussi ce qui est préconisé en fin de cursus dans les écoles Steiner pour favoriser la transition vers une vie plus autonome.

Différents dispositifs ont été proposés dans le but de faciliter cette transition. On peut citer notamment le projet Boussole, mis en place à l'université de Genève en 1996, inspiré des travaux de Coulon (Maurice, 2001). Il s'agit d'un projet pour les collégiens qui comporte une phase d'orientation (journée d'information, ateliers d'orientation, stage à l'université) et une phase d'encadrement lors de l'entrée à l'université (tutorat, éducation par les pairs, etc.). Les résultats de l'étude menée sur l'efficacité du projet Boussole s'avèrent positifs.

En effet, le projet Boussole permet une meilleure orientation, car les collégiens changent souvent de choix d'orientation après avoir fait leur stage à l'université. Ce projet diminue ainsi le risque d'instabilité des étudiants et augmente leurs chances de réussite.

Par ailleurs, le projet favorise la création de liens entre les nouveaux étudiants et les plus anciens. Il constitue, de plus, une expérience stimulante pour les étudiants « pilotes » qui accompagnent les nouveaux. Ces derniers peuvent ainsi prendre la mesure du chemin qu'ils ont parcouru depuis leur entrée à l'université.

Maurice rapporte ainsi un bilan encourageant concernant le projet Boussole : « les étudiants *Boussole* évitent la phase d'intimidation devant l'étrangeté de la nouvelle situation. Ils s'intègrent plus rapidement car ils ne perdent pas de temps à comprendre les règles, à découvrir les lieux et à chercher les informations. Ils ne souffrent pas de solitude, car ils ont créé des contacts avec les étudiants *pilotes*, et ils peuvent recourir à leur aide en cas de besoin » (2001, p.85).

Une autre étude menée par Mérini et Séré sur le module « Projet Professionnel » (2001) mérite également d'être signalée. En effet, les difficultés citées par les étudiants participant à ce module font penser que le système scolaire traditionnel favorise le développement de certaines compétences, mais en laisse d'autres de côté, comme l'utilisation de l'imagination, la capacité à se projeter dans l'avenir, etc.

Le module « Projet Professionnel » est proposé aux étudiants en première année universitaire afin de les aider à éclaircir leur choix d'orientation professionnelle. Le travail au

cours de ce module s'appuie surtout sur des écrits car, comme le soulignent Mérini et Séré : « grâce à l'écrit, l'étudiant instaure de l'extériorité entre ce qu'il est et ses choix professionnels » (2001, p.24). Cela lui permet ainsi de préciser ses intentions, de récolter des informations et d'interroger ses choix.

A travers l'analyse des productions écrites, les chercheurs ont repéré une évolution de la construction du projet en trois temps. Dans un premier temps, les fiches expriment un projet approximatif décrit par les auteurs comme « forme imaginaire du projet ». Dans un deuxième temps, suite à la prise d'information et aux entretiens avec les enseignants, le projet se précise et devient « imaginé ». Cela signifie que le projet est contextualisé et documenté, mais qu'il possède encore des contours flous. Dans un troisième temps, lors de la rédaction finale du projet et de sa soutenance devant un jury, le projet devient « symbolique ». Les auteurs signifient par là que le projet devient support d'échanges et d'analyses qui pourront favoriser le choix d'orientation professionnelle.

Les auteurs relève cependant une série d'obstacles qui peuvent interférer dans le processus de construction de ce projet.

1. L'absence de projet imaginaire en début de module. Il s'agit d'une absence d'idée, ou d'une idée qui ne correspond pas à une intention réelle.
2. L'impossibilité de traduire la forme imaginaire en forme imagée. Ceci est dû à un manque d'information ou d'échanges sur le choix professionnel.
3. L'impossibilité de passer au niveau symbolique, c'est-à-dire à présenter son projet de façon claire et à rédiger ses intentions.

D'après les éléments mis en avant par ces auteurs, on peut proposer l'hypothèse selon laquelle la *pédagogie de projet* pratiquée dans les écoles à pédagogie nouvelle serait un élément facilitateur concernant le travail d'orientation des étudiants. Une hypothèse qui reste à confirmer lors de notre étude.

Une troisième recherche a été conduite sur une action d'aide à la transition (Ferrasse, 1986) : l'Action Thématique Programmée (ATP). Les résultats de cette étude montrent que les étudiants ayant participé au projet ATP n'ont pas acquis plus de connaissances que les autres, mais une plus grande souplesse cognitive permettant une meilleure capacité à anticiper, à s'organiser dans le temps et à construire un projet de vie (Fournet, 1986). Ce constat laisse donc penser qu'il est possible d'aider les nouveaux étudiants à s'adapter.

D’autres études encore ont souligné l’importance du tutorat en premier cycle universitaire. Le principe du tutorat a été officialisé dans toutes les universités françaises en 1996. En effet, Altet, Fabre et Rayou affirment que : « le tutorat fait apparaître des améliorations modestes mais réelles dans la réussite des étudiants qui l’utilisent » (2001, p.110). Plusieurs chercheurs ont fait ce même constat, comme Coulon (1996), Alava (1999), Danner (2000). En 2001, Altet, Fabre et Rayou ont notamment cherché à expliquer pourquoi les étudiants qui ont recours au tutorat sont si peu nombreux (environ 10% selon l’étude de Coridian, 2000), et sont rarement ceux pour qui le système avait été mis en place. Leur profil se caractérise par des études secondaires réussies et des origines sociales spécifiques : parents ayant suivi des études supérieures.

Altet *et al.* (2001) ont ainsi mené 35 entretiens avec des enseignants et 60 avec des étudiants de premier cycle. Ils ont alors constaté que le tutorat est peu pratiqué dans les faits, et qu’il reste perçu par les enseignants comme une charge de travail supplémentaire et inutile.

L’existence de ces différentes recherches sur les dispositifs d’aide à l’adaptation à l’enseignement supérieur révèle un intérêt croissant pour les difficultés vécues lors de cette phase de transition. Nous allons nous pencher à présente de manière plus précise, sur la question de l’évolution des recherches sur les étudiants.

4. Les étudiants comme objet d’étude depuis les années 1960

Fave-Bonnet et Clerc (2001) ont recensé une bibliographie sur le thème des étudiants en France, ces derniers étant devenus depuis quelques décennies un objet d’étude privilégié, en particulier dans le champ de la sociologie de l’éducation (près de 200 références). Au cours de ces dernières années, les publications se sont encore accrues et concernent surtout le premier cycle universitaire.

La revue de la littérature proposée par Fave-Bonnet et Clerc (2001) commence en 1964, lors de la sortie de l’ouvrage de Bourdieu et Passeron intitulé *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Selon les sociologues, cet ouvrage a forgé la base des représentations actuelles concernant l’étudiant.

En effet, les années soixante marquent un tournant dans l’histoire de l’enseignement supérieur, avec une augmentation remarquable de la fréquentation des universités : le nombre d’étudiants passe de 215.000 en 1960 à 500.000 en 1968 ! Les revendications se font alors de

plus en plus nombreuses, et elles concernent à la fois la structure de l'université et les méthodes pédagogiques utilisées. On assiste ainsi au passage d'une idéologie de l'égalité des chances à un certain désenchantement dont témoignent les travaux de Bourdieu.

Fave-Bonnet et Clerc (2001) soulignent que les recherches sur les étudiants s'inscrivent alors dans « un contexte idéologiquement marqué » (p.11). Les auteurs désignent sous le terme générique *d'étudiants* « tous ceux qui sont inscrits dans un établissement post-secondaire » (Fave-Bonnet et Clerc, 2001, p.10), mais cela correspond, en France, à des situations très diverses : élèves des Grandes Ecoles, adultes en reprise d'études, étudiants en BTS, etc. Souvent, ces situations d'enseignement supérieur sont assez éloignées de celle de l'université.

On constate que la plupart des recherches concernent les étudiants de l'université, hormis quelques travaux plus récents analysant l'expérience de filières spécifiques, comme l'étude de François-Poncet et Braconnier (1998) à propos des difficultés psychologiques des étudiants en classe préparatoire, ou encore celle de Bouffartigue (1994) sur les ingénieurs et les techniciens.

Les articles retenus pour cette revue de la littérature concernent uniquement des articles de recherche sur les étudiants en France (en suivant la règle de co-citation), le terme de recherche étant « entendu au sens d'une analyse et d'une interprétation des données » (Fave-Bonnet et Clerc, 2001, p.10). Les statistiques descriptives simples et les essais sur les étudiants n'ont donc pas été retenus.

Les recherches entre 1964 et 1974 se sont intéressées à des questions d'ordre sociopolitique comme la place des étudiants dans la société contemporaine, ou encore la reproduction des inégalités sociales à travers l'université (inégalité d'accès et de réussite, différence de « capital culturel », mécanismes d'élimination à l'université). Ces questions furent débattues lors des événements de mai 1968. Les inégalités ont été révélées notamment grâce à la création de l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (INSEE), et grâce à la mise en place de l'étude longitudinale de l'Institut National d'Etudes Démographiques réalisée entre 1962 et 1972.

Entre 1974 et 1982 les recherches se sont intéressées aux aspects socio-économiques comme le choix des études, l'insertion des étudiants dans la société, les effets de l'université de masse, le salariat étudiant, les initiatives et engagements des étudiants (Touraine, *Le retour de l'acteur*, 1984).

Pour recueillir les informations socio-économiques, les recherches menées durant cette période se sont appuyées sur les données de l'Observatoire des Entrées dans la Vie Active qui fut créé en 1975. La crise économique de 1973, suivie d'une forte augmentation du taux de chômage, entraîna une désillusion chez les étudiants qui se retrouvaient en situation d'incertitude par rapport à un emploi futur, et qui ne pouvaient plus prétendre à des salaires élevés à la sortie de leurs études.

Pourtant, malgré cette désillusion, on constate que les étudiants préfèrent encore entrer à l'université, et les effectifs continuent à augmenter, tandis que les locaux universitaires se dégradent…

De 1982 à 1990 les chercheurs étudient la relation entre l'étudiant et le système universitaire. On assiste alors à une multiplication et une diversification des thématiques de recherche : orientation (Berthelot, 1987), insertion professionnelle, rentabilité des diplômes (Charlot, 1988), réussite des étudiants en fonction de la filière suivie au lycée... L'étude de Duru et Mingat (1988) révèle notamment un certain nombre de facteurs prédictifs de réussite universitaire, comme la section choisie en Terminale, la mention obtenue au baccalauréat, et l'âge d'entrée dans l'enseignement supérieur.

Depuis les années 1990, le nombre d'étudiants se multiplie encore (près de 2.000.000 actuellement), de même que les recherchent à leur sujet. Elles abordent notamment des thèmes sociologiques, comme le mode de vie estudiantin, où les étudiants sont considérés comme un groupe social à part entière. Les chercheurs répondent également aux demandes des pouvoirs publics (création de l'Observatoire de la Vie Etudiante en 1989), ce qui oriente les thématiques de recherche. Un appel d'offre concernant la manière dont les étudiants investissent la ville et l'espace universitaire a donné lieu à plus de 50 recherches, résumées dans *Universités et villes* (Dubet, Filatre, Merrien, Sauvage et Vince, 1994).

Les principales études recensées depuis les années 1990 portent ainsi sur : les conditions de vie des étudiants (Grignon, Gruel et Bensoussan, 1996 et 2000), les manières d'étudier (Lahire, 1997), le financement de la vie étudiante (Eicher et Gruel, 1996), la vie matérielle des étudiants – logement, alimentation, santé – (Grignon, 1998), le parcours des étudiants (Cam et Molinari, 1998), et la vie sociale étudiante (Grignon et Gruel, 1999). Enfin, la réforme de Bayrou en 1997 entraîne le développement du tutorat, d'ateliers méthodologiques, de stages d'accueil et de groupes de remise à niveau, qui vont être étudiés à leur tour.

Par ailleurs, les objets d'étude antérieurs comme l'orientation des étudiants ne sont pas délaissés, mais approfondis (Berthelot, 1993 ; Duru-Bellat, 1995).

Cette revue de la question proposée par Fave-Bonnet et Clerc (2001), permet de suivre les tendances générales dans l'orientation des recherches sur les étudiants. D'autres auteurs ont pu observer une évolution concernant les méthodes de recherche au cours de ces mêmes années (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 ; Tanguy, 1992 ; Hassenforder, 1990).

Ainsi, Tanguy (1992) constate par exemple, une prédominance des études purement quantitatives de 1962 à 1975 (nombre d'étudiants par filière, taux de réussite, etc.). A partir de la fin des années 1970, les recherches accordent une place plus importante à la compréhension des phénomènes (facteurs favorisant la réussite des étudiants,…). Puis, dans les années 1980, il constate un intérêt croissant pour la vie quotidienne des étudiants ainsi que pour la période d'adaptation à l'enseignement supérieur des nouveaux étudiants.

5. Développement de la recherche sur les étudiants de premier cycle

5.1. Recherches sur l'adaptation des étudiants à l'enseignement supérieur

Au niveau international, les recherches sur l'adaptation des étudiants en premier cycle de l'enseignement supérieur se multiplient, surtout aux Etats-Unis. Sur PsycINFO, avec le descripteur « adjustment » (terme anglais plus utilisé en psychologie que le terme « adaptation »), associé à « university » on obtient 239 résultats. Cependant, les études sur l'adaptation à l'enseignement supérieur concernent rarement la population générale. Il s'agit le plus souvent d'études portant sur des minorités s'intégrant à l'université : les étudiants étrangers, les personnes présentant un handicap, les adultes reprenant leurs études après un passage dans la vie active, etc.

Un certain nombre d'études portant sur la population générale ont néanmoins été publiées, dont la plupart ont été réalisées autour des années 1990 (Folkman et Lazarus, 1985 ; Compas, Wagner, Slavin et Vannatta, 1986 ; Clifton, 1987 ; Endler, Kantor et Parker, 1990 ; Farnill et Robertson, 1991 ; Abouserie, 1994 ; Zeidner, 1994 ; Gerdes et Mallinkrodt, 1994). Les études plus récentes se focalisent majoritairement sur des problématiques concernant un champ plus restreint au sein de l'enseignement supérieur (programmes d'échanges internationaux, déficiences particulières, etc.).

S’adapter à l’université est donc un processus complexe qui mérite d’être explicité. Felouzis (2003) montre notamment que l’assiduité ne garantit pas la réussite. En effet, les bacheliers venant de filières technologiques ou professionnelles par exemple, ne parviennent que très rarement à franchir l’obstacle de la première année, alors qu’ils sont, pour la plupart, des élèves assidus.

En 1993, Terenzini présente sa première étude sur la transition du secondaire à l’enseignement supérieur aux Etats-Unis lors du Forum Annuel de l’Association pour la Recherche Institutionnelle. A partir du suivi de 132 étudiants de différentes universités, Terenzini tire un certain nombre de conclusions quant aux besoins des personnes au cours de cette phase de transition. Il préconise notamment la mise en place d’une évaluation précoce des connaissances et des méthodes acquises par les étudiants dans l’enseignement supérieur (examens écrits), afin qu’ils puissent comprendre plus rapidement ce qui est attendu d’eux, et puissent prendre confiance en leurs compétences.

Par ailleurs, selon Terenzini (1993), au vu du taux d’échec en premier cycle universitaire (40% en France, comme aux Etats-Unis), une attention particulière devrait être apportée à l’orientation des étudiants avant l’entrée dans l’enseignement supérieur.

Suite à la réalisation de cette étude, Terenzini (1993) insiste sur le fait que l’entrée dans l’enseignement supérieur est une période particulièrement complexe à étudier, impliquant des caractéristiques aussi diverses que la personnalité de l’étudiant, ses aspirations, ou encore l’environnement institutionnel, les exigences de l’établissement intégré...

Ainsi, comme le souligne Mann dans une étude plus récente (2003), le concept « d’adaptation à l’enseignement supérieur » n’implique pas seulement les compétences scolaires de l’étudiant. D’autres facteurs entrent en jeu, tels que la motivation pour les apprentissages, la satisfaction concernant le cadre universitaire, et la mise en place de stratégies permettant de répondre aux demandes de l’enseignement supérieur (Baker et Siryk, 1984).

5.2. Adaptation scolaire, sociale et émotionnelle

Les études évaluant l'adaptation des étudiants à l'enseignement supérieur se sont d'abord focalisées sur les performances intellectuelles comme facteur prédictif de réussite et de poursuite des études. Or, les recherches qui suivirent, toujours aux Etats-Unis, montrèrent que les performances scolaires expliquaient seulement 50% de la variance concernant la décision de quitter l'université (Pantages et Creedon, 1978). L'étude de Mallinckrodt (1988) indique même que l'adaptation sociale de l'étudiant est aussi déterminante que la réussite scolaire concernant les chances de poursuite de ses études. Il souligne, de plus, que le manque de soutien social constitue un facteur prédictif d'abandon universitaire. Ce thème est repris dans l'étude de Terenzini (1993), qui note que le soutien social apporté par les anciens amis du lycée constitue aussi un facteur d'aide à l'adaptation à l'enseignement supérieur.

L'étudiant doit ainsi faire preuve d'une bonne adaptation scolaire, mais aussi sociale, et même émotionnelle (Chickering et Reisser, 1993). L'adaptation sociale comprend à la fois la formation d'un réseau relationnel, la capacité à gérer les nouvelles libertés sociales (sorties, fêtes, etc.), et l'intégration à la vie sociale de l'université (Gerdes et Mallinckrodt, 1994). Les difficultés d'adaptation sociale font partie des problèmes le plus souvent exprimés par les « nouveaux étudiants ». Cette difficulté d'adaptation sociale augmente notamment le sentiment de solitude (Lokitz et Sprandel, 1976 ; Rich et Scovel, 1987).

L'adaptation émotionnelle concerne les questionnements personnels des étudiants par rapport à eux-mêmes, leurs relations, leurs objectifs pour l'avenir (Chickering et Reisser, 1993). Ces questionnements peuvent mener à des « crises identitaires » (Henton, Lamke, Murphy et Haynes, 1980). Ces crises se manifestent souvent par « une détresse psychologique globale, une augmentation de l'anxiété, ainsi que l'apparition de symptômes physiques, et la diminution de l'estime de soi » (Gerdes et Mallinckrodt, 1994, p.281).

Pour faire face à ces situations de crise et s'adapter au nouvel environnement, l'étudiant doit donc se montrer capable à la fois d'utiliser les compétences développées au cours de sa scolarité passée, et à la fois d'être suffisamment souple pour s'adapter à un nouveau système régi par des lois et des pratiques nouvelles. D'après Dupont et Ossandon, « le processus d'adaptation à l'enseignement supérieur serait donc cette capacité à passer harmonieusement d'un engrenage à un autre, élément déterminant de l'insertion universitaire au niveaux de l'acte d'apprendre, de l'art du temps, de l'état d'engagement, de la valeur symbolique des filières choisies, de l'insertion dans les différentes vies universitaires » (1994, p.51).

Selon Lapeyronnie (1992), l'adaptation nécessite une participation active du sujet. A partir du moment où l'étudiant n'est plus actif, il est considéré comme mal intégré : « la passivité est le résultat d'une non-intégration à la vie universitaire » (p.65). Les témoignages regroupés dans son ouvrage reflètent le vécu de ces jeunes avec des mots tels que « paumé, largué, déphasé, en crise » (p.67). Paradoxalement, comme l'ont remarqué d'autres auteurs par la suite (Woo et Bylinsky, 1994), les jeunes qui s'investissent dans des activités extra-scolaires ont de meilleurs résultats que les autres : « les gens qui réussissent, ce sont ceux qui font d'autres choses à côté » (Lapeyronnie, 1992, p.68).

Une hypothèse peut être formulée à ce sujet : l'implication dans les activités extra-scolaires permet de se décentrer du caractère anxiogène de l'enseignement supérieur. Certains auteurs utilisent même le terme « d'implication universitaire » pour parler d'une « adaptation réussie » à l'enseignement supérieur (Astin, 1985 ; Terenzini, 1993). L'implication universitaire se montre effectivement positivement corrélée aux performances scolaires (Pace, 1990 ; Pascarella et Terenzini, 1991). Mais, comme le souligne Terenzini (1993), peu de recherches ont été menées sur les facteurs permettant aux étudiants de s'impliquer dans l'enseignement supérieur. En revanche, un certain nombre d'études portent sur le stress vécu par les étudiants au moment de cette phase de transition.

5.3. Une période de stress important

L'arrivée dans l'enseignement supérieur est une phase importante de changement dans la vie d'un sujet. Compas, Wagner, Slavin et Vannatta (1986) présentent cette transition comme une période impliquant de nombreux changements, avec notamment la perte de son cadre de référence, ce qui est potentiellement facteur de stress. Cette période est reconnue comme étant le moment le plus anxiogène du parcours universitaire (Folkman et Lazarus, 1985 ; Compas, Wagner, Slavin et Vannatta, 1986 ; Clifton, 1987 ; Endler, Kantor et Parker, 1990 ; Farnill et Robertson, 1991 ; Abouserie, 1994 ; Zeidner, 1994 ; Gerdes et Mallinkrodt, 1994).

Les résultats de l'enquête de Farnill et Robertson (1991) vont même jusqu'à démontrer que ce sont les deux premières semaines après la rentrée qui entraînent le plus de stress chez les nouveaux étudiants. Jones et Frydenberg (1999) ajoutent que le niveau d'anxiété est même plus élevé à la rentrée universitaire que lors des examens en fin de premier semestre. Ce temps de transition est donc décrit par les auteurs comme une période de grande vulnérabilité.

Le stress est défini par Lazarus et Folkman (1984) comme « une relation particulière entre une personne et son environnement, celle-ci étant perçue comme dépassant ses ressources personnelles, mettant ainsi en danger son bien-être » (p.19). Le degré de stress éprouvé par le sujet est proportionnel au niveau de demande perçu dans la situation présente. Ce niveau de stress dépend également de l'importance accordée par le sujet à cet événement, en comparaison avec d'autres aspects de la vie.

Tout changement est un facteur de stress, mais n'engendre pas nécessairement de vécu anxieux. Le stress est davantage conçu comme une réaction physiologique à une modification de l'environnement interne ou externe, tandis que l'anxiété s'apparente plus à un état psychologique de crainte face à un événement donné. Le stress engendre donc un état de tension qui n'est pas nécessairement négatif : il favorise la mise en mouvement du sujet.

Les recherches indiquent que le stress et l'anxiété vécus par les nouveaux étudiants sont notamment dus aux attentes de réussite des sujets par rapport à eux-mêmes, ainsi que les attentes de réussite qu'ils perçoivent comme venant de leurs proches. A ces attentes de performance scolaire s'ajoutent des facteurs sociaux de stress comme le sentiment de solitude, le manque de temps pour soi, et les problèmes financiers (Abouserie, 1994 ; Heins, Fahey et Leiden, 1984).

L'étude de Compas *et al.* (1986), et celle de Farnill et Robertson (1991), montrent que de nombreux nouveaux étudiants ne se sentent pas capables de répondre aux demandes de l'enseignement supérieur (intégration, compréhensions, réussite…), ni aux demandes de la vie d'adulte (gestion autonome du quotidien : alimentation, budget, liberté…).

Par ailleurs, certaines études montrent que l'anxiété chez les étudiants est souvent corrélée à la présence de symptômes dépressifs (Endler et Parker, 1990), la dépression étant le symptôme psychiatrique le plus représenté parmi la population étudiante (Sherer, 1985). De plus, l'anxiété et la dépression sont des facteurs prédictifs d'abandon universitaire (Pappas et Loring, 1985). Compas *et al.* (1986), indiquent que cette phase nécessiterait donc un suivi pour chaque nouvel étudiant, afin qu'il puisse s'intégrer au mieux à son nouvel environnement.

Le soutien social semble ainsi être un facteur déterminant pour l'adaptation des étudiants, ce qui corrobore les résultats des recherches menées en France, notamment par l'Institut National de Recherche en Pédagogie (INRP).

6. Une étude française sur la transition du lycée vers l'université

6.1. Les représentations des étudiants concernant l'université

En France, les études approfondies réalisées sur cette phase de transition entre lycée et enseignement supérieur ont principalement été menées par les équipes de l'Institut National de Recherche en Pédagogie. L'étude la plus détaillée et la plus proche de notre recherche fut réalisée par Boyer, Coridian et Erlich (2001). Celle-ci porte sur les changements vécus lors de la transition du lycée vers l'université, ainsi que sur les conditions et modes de vie des étudiants.

Dans le cadre de cette étude, 80 étudiants de Paris et de Nice ont participé à un entretien au cours de leur première année à l'université. L'enquête s'est déroulée au moment de la transition entre le premier et le second semestre, juste après l'obtention des résultats des examens.

Cette étude révèle la présence de représentations différentes concernant l'enseignement supérieur. Une partie des étudiants ayant pris part à cette recherche visaient un cursus court et professionnalisant, mais n'ont pas été reçus dans les filières sélectives : Grandes Ecoles, IUT ou BTS. La formation universitaire ne correspond donc pas à leurs attentes et ils la décrivent comme « livresque et abstraite ».

D'autres étudiants ont une représentation utilitaire de l'université, celle-ci devant leur apporter un meilleur statut socio-économique. Ce nouveau statut est alors considéré comme une ouverture vers une plus grande mobilité sociale (Galland *et al*., 1995). Cette tendance ne s'observe pas uniquement dans les milieux populaires, mais aussi dans les milieux plus favorisés où il s'agit au moins de maintenir la position sociale héritée. Ces jeunes n'ont pas nécessairement un projet professionnel en lien avec la filière choisie, mais ils fréquentent l'université pour obtenir un diplôme qui leur donnera le statut recherché.

Néanmoins, une partie importante d'étudiants (surtout parisiens) s'inscrivent à l'université dans le but d'approfondir leurs connaissances sur un thème qui les intéresse. Leur objectif est également de préparer un avenir qui leur sera favorable, mais au sens de la pratique d'une profession intellectuellement stimulante. Ces étudiants sont davantage dans une logique d'apprentissage que de socialisation, et ils s'impliquent donc moins dans la vie universitaire que les précédents, mise à part le fait d'assister aux cours (observation partagée par Le Bart et Merle, 1997).

Certains étudiants considèrent aussi l'université comme un temps réservé au développement de soi. L'équipe de Boyer affirme que : « pour ceux-là, être étudiant, c'est se transformer au travers d'apprentissages tant intellectuels que relationnels » (2001, p.103). Cet apprentissage aux multiples facettes se fait aussi bien à travers l'institution universitaire que par le nouveau mode de vie de l'étudiant, le développement de son autonomie, la séparation d'avec sa famille, et les nouvelles rencontres.

Les étudiants ayant participé à cette enquête qui ne considèrent pas leur développement personnel comme un objectif pour la période universitaire, affirment cependant presque tous qu'ils ont « le sentiment d'être en train de grandir » (Boyer *et al.*, 2001, p.105).

6.2. Le maintien et l'élargissement du réseau relationnel

Selon les récits des étudiants, l'université est souvent perçue comme un lieu favorisant l'anonymat. Les nouveaux étudiants se sentent seuls, car les contacts demeurent souvent superficiels, et uniquement liés aux enseignements suivis : en cours, l'étudiant s'assoit à côté de la même chaque semaine. D'autre part, le week-end de nombreux jeunes rentrent chez leurs parents ce qui ne favorise pas la création de relations entre les étudiants en dehors du cadre universitaire (Erlich, 1998).

La famille et le conjoint sont donc des points d'ancrage importants pour les étudiants. D'ailleurs, les récits laissent entendre que ces liens sont renforcés chez les étudiants qui vivent loin de leur famille. En revanche, la relation avec les enseignants semble difficile. Nous citerons en exemple le témoignage suivant : « les enseignants sont distants ou méprisants, quand ils ne sont pas racistes… » (Boyer *et al*., 2001, p.102).

Concernant les conditions de vie, peu d'étudiants sont véritablement autonomes, et les parents continuent à financer une part plus ou moins importante de leur quotidien et de leurs loisirs. Soutenus par leurs parents, ils vivent donc dans des conditions satisfaisantes, selon les auteurs.

6.3. L'organisation du temps et les nouvelles méthodes de travail

Lors de l'arrivée à l'université il s'agit également de s'adapter à de nouvelles structures temporelles, avec la découverte de l'irrégularité et de la discontinuité des horaires universitaires. La vie quotidienne de l'étudiant s'organise ainsi principalement autour de cet emploi du temps. Cependant, pour les étudiants qui habitent encore chez leurs parents, l'organisation des journées repose aussi sur les habitudes familiales, notamment les horaires de repas.

En revanche, chez les étudiants qui ont déménagé, la perte des repères temporels est beaucoup plus marquée. De plus, le temps scolaire n'est plus contraint car, à l'inverse du lycée, le contrôle des présences n'est pas systématique. C'est donc à l'étudiant de se prendre en charge et de décider par lui-même. La nouvelle liberté acquise est rapidement perçue comme un piège, « une fausse liberté » ou « une liberté traîtresse » (Boyer, 1999, p.18). Les récits indiquent qu'il faut alors « s'auto-motiver » et « s'auto-discipliner » (Boyer *et al.*, 2001, p.99), ce qui s'avère parfois compliqué.

Les étudiants adoptent alors des comportements différents : certains s'organisent des plages de travail comme au lycée, d'autres profitent de certains loisirs, tout en maintenant les études comme objectif prioritaire. Quelques uns, plus rares, s'organisent prioritairement en fonction de leurs loisirs.

L'équipe de Boyer souligne cependant que, pour la plupart des étudiants, l'organisation du travail se fait par investissements à court terme, irréguliers, et réalisés en fonction des bénéfices scolaires attendus en retour : « il faut ajuster ses efforts au rendement qu'on peut en escompter » (Boyer *et al.*, 2001, p.102).

A l'arrivée dans l'enseignement supérieur, les jeunes découvrent aussi de nouvelles méthodes d'enseignement et des situations pédagogiques spécifiques à l'université, comme les cours en amphithéâtre. Se retrouver avec plusieurs centaines de personnes face à un seul professeur est une expérience déroutante pour certains. Lors des entretiens, les étudiants notent qu'ils sont satisfaits d'avoir des professeurs « calés », mais que ces derniers semblent peu soucieux de se faire comprendre et de motiver les étudiants. L'analyse des récits de la recherche de Boyer *et al.*, corrobore les résultats de l'étude de Bédarida (1994), qui indiquaient que 36% des étudiants du premier cycle affirment avoir du mal à suivre les cours.

D’autre part, d’après les récits rapportés par l’équipe de Boyer, la prise de notes et la relecture des cours semble être une tâche délicate, d’autant plus que les enseignants donnent peu d’indications concernant le travail à fournir. Faut-il lire en plus des cours ? Sur quel thème précisément ? Pour quel type d’évaluation ? Les étudiants sont souvent perdus devant le flou concernant la nature du travail à accomplir, et considèrent que la quantité de travail personnel à fournir est nettement supérieure aux exigences du lycée.

Pourtant, rares sont les étudiants qui complètent leurs cours par des recherches personnelles à partir d’ouvrages pour préciser les notes prises et approfondir le sujet. La plupart des étudiants se contentent de relire le cours ou de le surligner. Plus rares sont les étudiants qui recopient le cours ou qui en font des fiches de synthèse. L’évaluation en fin de premier semestre est donc souvent un moment important de remise en cause des pratiques de chacun en fonction des résultats obtenus.

D’après les recherches menées sur les méthodes de travail, il n’existe pas vraiment une méthode qui serait plus efficace pour tout étudiant. Chacun doit trouver la méthode qui lui correspond en fonction de la matière, du type d’examen, etc. En revanche, suite aux résultats obtenus au premier semestre, le bilan fait par les étudiants confirme l’importance d’une réelle organisation du travail pour ne pas se laisser dépasser par les échéances.

Dans l’ensemble, les difficultés exprimées de façon directe par les étudiants portent davantage sur des éléments d’ordre pédagogique ou institutionnel, mais peu sur des sujets d’ordre personnel (Erlich, 1998, p.117).

Les difficultés ou déceptions évoquées concernent :

- le contenu des études
- le manque d’implication des enseignants
- l’irrégularité de l’emploi du temps
- la difficulté dans l’organisation du travail personnel
- l’insuffisance de documentation disponible
- les problèmes administratifs.

Cependant des difficultés d'ordre psychologique apparaissent aussi dans les entretiens, sans que les étudiants les citent lors de l'énumération des difficultés rencontrées. Les problèmes évoqués sont notamment la solitude, l'anxiété, mais aussi un certain découragement, comme l'ont révélé les études présentées plus haut.

6.3. Les différences de genre

La recherche de Boyer *et al.* met également en avant les différences entre l'adaptation des filles et celle des garçons. En effet, les filles organisent plus facilement leur travail et sont plus studieuses. Les auteurs font alors référence aux travaux de Baudelot et Establet (1992) qui relèvent les mêmes caractéristiques pour les collégiens et les lycées. Cependant, les filles ont moins confiance en leurs capacités et présentent une anxiété beaucoup plus importante que les garçons à l'approche des examens (Duru-Bellat, 1994).

Par ailleurs, concernant les difficultés d'adaptation exprimées par les sujets de l'étude, les filles se plaignent davantage du manque d'organisation au sein de l'université, de l'irrégularité des horaires, du travail à fournir et des examens à passer, tandis que les garçons sont plus critiques concernant le contenu des cours.

Au niveau de la représentation que les étudiants ont de leur avenir, les filles de cette étude envisagent plutôt un métier épanouissant et intellectuellement stimulant, tandis que les garçons sont plus portés vers des considérations financières et carriéristes.

D'autre part, les auteurs de cette étude relatent que le discours concernant l'adaptation à l'enseignement supérieur est différent selon les filières (littéraire ou scientifique). Les nuances observées peuvent être expliquées par le fait que les littéraires sont confrontés à de nombreuses matières nouvelles, contrairement aux scientifiques. De plus, l'organisation même des enseignements est plus proche de celle du lycée pour les scientifiques, car ils ont moins de cours magistraux que dans les filières littéraires.

6.4. Synthèse de la recherche sur l'adaptation à l'enseignement supérieur

En résumé, les recherches effectuées sur l'arrivée dans l'enseignement supérieur révèlent un certain nombre d'aspects similaires concernant le vécu des étudiants :

1. **L'orientation incertaine**

   Galland et Oberti (1996) précisent que plus de la moitié des étudiants n'ont pas d'idée précise concernant l'emploi qu'ils comptent chercher après leurs études.

2. **Le niveau de stress vécu à l'arrivée dans l'enseignement supérieur**

   Le niveau d'anxiété et le degré de dépression augmentent durant cette période.

3. **La difficulté à gérer sa liberté**

   Les étudiants sont à la fois attirés par les matières qu'ils étudient et par la qualité de vie estudiantine dont ils cherchent à profiter le plus longtemps possible. Il s'agit d'apprendre à trouver un équilibre entre les deux.

4. **La solitude, avec notamment la difficulté à supporter l'indifférence des enseignants face aux étudiants**

   Felouzis rapporte une citation d'un enseignant de l'université illustrant cette indifférence : « Moi, mon travail c'est de faire cours, pas que vous appreniez » (2001, p.83). Kerlan (1998) souligne que cette indifférence est perçue comme l'expression d'un profond mépris, les enseignants considérant l'étudiant comme un « incapable ».

5. **La nécessité de soutien social**

   Pour faire face au sentiment de solitude et à l'augmentation du niveau d'anxiété, et parfois de dépression, la présence d'un soutien social est essentielle.

Cette description des recherches en lien avec l'entrée dans l'enseignement supérieur, pousse à expliciter de manière plus précise les mécanismes mis en œuvre par les étudiants lors de cette phase de transition. Que signifie « une adaptation réussie » ? A quelles stratégies les étudiants peuvent-ils avoir recours ? Quelles caractéristiques facilitent l'adaptation à l'enseignement supérieur ? Que se produit-il lorsque le processus d'adaptation échoue ?...

CHAPITRE 3

Adaptation et inadaptation des étudiants à l'enseignement supérieur

« La chimie de l'insertion et de la réussite universitaires est complexe », affirment Dupont et Ossandon (1994, p.20). Au vu du taux d'échec et de réorientation en fin de première année de l'enseignement supérieur, il devient essentiel de s'intéresser aux caractéristiques des étudiants présentant un taux de « survie » universitaire plus important.

La plupart des élèves de Terminale appréhendent l'arrivée dans l'enseignement supérieur. Les peurs évoquées sont nombreuses :

- peur de quitter la famille
- peur de ne pas arriver à se faire des amis
- peur de l'indifférence des enseignants
- peur de ne pas arriver à travailler seul
- peur de s'ennuyer
- peur de se tromper d'orientation
- peur de déprimer
- peur de ne pas parvenir à gérer son temps

En effet, avec le passage à un enseignement supérieur de masse on pourrait croire, comme le décrivent Dupont et Ossandon (1994), que les universités se transforment progressivement en « vastes hypermarchés de la science, semblables à ces HLM sans vie où l'on se croise sans se connaître » (p.53). Pourtant, Galland et Oberti (1996) soulignent que la crainte de l'individualisme à l'université n'est pas toujours justifiée. Celle-ci est beaucoup moins présente dans les comportements observés, que dans la représentation que les élèves se font de l'enseignement supérieur, avant leur arrivée. Selon les auteurs, la solidarité existe, même si cela se produit avec un nombre souvent restreint d'étudiants qui participent globalement aux mêmes cours.

Pour faire face à la transition et aux diverses appréhensions citées ci-dessus, les étudiants ont notamment recours à des « stratégies de coping », comme nous allons le présenter.

1. Adaptation, ajustement et coping : définition

Les termes « adaptation », « ajustement » et « coping » ont été confondus et utilisés de manière indifférenciée au cours du développement de la théorie sur l'adaptation. Lazarus fut le précurseur de cette théorisation au début des années 1960. Nous nous appuierons sur ses travaux pour éclaircir les définitions de ces termes, qui sont nécessaires à la compréhension de notre étude.

1.1. Adaptation ou ajustement

A l'origine, le terme « adaptation » vient du champ de la biologie. Il formait l'un des piliers de la théorie de l'évolution selon Darwin. Ce dernier affirmait que seuls les organismes qui parvenaient à s'adapter le mieux aux conditions de vie, pouvaient survivre. Le champ de la psychologie, davantage concerné par « la survie psychique », emprunta ce terme d'adaptation et le renomma « ajustement ».

Le comportement humain est ainsi analysé comme un « ajustement » à des demandes ou à des pressions internes et externes. Or il existe souvent un conflit entre de multiples demandes. La réponse d'un individu à une demande peut alors être en opposition avec une autre pression : deux besoins internes peuvent être en contradiction, deux demandes externes peuvent être incompatibles, ou encore un besoin interne peut s'opposer à une demande externe.

En 1961 Lazarus publie son ouvrage sur « l'ajustement » (*Adjustment and personality*), qu'il définit comme un concept comprenant à la fois des processus motivationnels, émotionnels et cognitifs (perception, pensée), processus qui permettent à l'individu d'interagir avec le monde qui l'entoure. La définition du dictionnaire citée par Lazarus indique que : « l'ajustement est l'effort pour obtenir un équilibre mental et psychologique harmonieux entre ses besoins personnels et les demandes des autres individus ou de la société » (1969, p.37).

Lazarus donne l'exemple d'une personne qui souhaiterait acquérir du prestige et qui, en même temps, a un grand besoin d'amour. L'acquisition de prestige s'obtient souvent en

rivalisant avec les autres, provoquant ainsi de l’hostilité en retour. Il s’agit donc de trouver un compromis, et notamment d’accepter un certain degré de frustration, afin de s’adapter à la situation en prenant en compte ces deux besoins qui entrent en opposition.

Ainsi, comme en biologie, le sujet tente de maintenir une « homéostasie psychique ». *L’homéostasie* est le principe selon lequel l’individu s’accommode ou modifie l’environnement pour retrouver l’état d’équilibre interne. A l’inverse, le stress est une perturbation de cet équilibre interne qui pousse l’organisme à trouver un moyen de s’adapter. Ainsi, le stress peut déclencher des processus pathologiques – cela se produit lorsque le stress est trop intense ou lorsque les ressources pour y faire face sont insuffisantes – mais il fait aussi partie du développement normal de la personne. Le stress est donc un élément moteur qui pousse à améliorer la situation.

En résumé, le terme d’ajustement fait référence aux mécanismes d’adaptation « réflexes », à l’image de l’adaptation biologique de l’organisme face à une perturbation du milieu. Cependant, *ajustement* et *adaptation* sont encore souvent utilisés comme synonymes étant donné qu’ils font référence à un même type de réponse. En revanche, le « coping » est conçu comme nécessitant un travail d’élaboration de la part de la personne, celle-ci étant ainsi amenée à mettre en œuvre des stratégies qui lui semblent adéquates pour faire face à la situation.

1.2. Stratégies de coping : définition et typologie

Le terme de « coping » vient de l’anglais « to cope with » qui signifie « faire face ». Il a longtemps été utilisé comme synonyme du terme « ajustement », et reste encore parfois traduit de cette manière. Mais dans le *Grand Dictionnaire de la Psychologie* (Bloch, Chemama, Gallo, Leconte, Le Ny, Postel, Moscovici, Reuchlin et Vurpillot, 1991), c’est le terme anglais qui est retenu, sans traduction. C’est donc ce terme là que nous utiliserons pour notre étude.

Dans la littérature psychologique, deux définitions majeures permettent de mieux cerner le concept de coping. La première fut apportée par Lazarus et Folkman (1984) qui définissent le coping comme : « l’ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d’un individu » (Ionescu, Jacquet et Lhote, 1997, p.103).

La seconde définition est celle venant du dictionnaire de Bloch *et al.* (1991), où le coping est décrit comme : « le processus actif par lequel l'individu, par l'auto-appréciation de ses propres activités et de ses motivations, fait face à une situation stressante et réussit à la maîtriser » (Ionescu *et al.*, 1997, p.104).

Le coping est ainsi défini comme la mise en place de comportements employés dans le but de diminuer un stress perçu. Pour cela, le sujet doit minimiser les pertes de ressources, et augmenter le gain de ressources favorisant l'adaptation à la situation donnée (Hobfoll, 1988). Mais, la perception du stress par le sujet est elle-même influencée par de nombreux facteurs, tels que la personnalité du sujet, l'auto-efficacité (perception qu'a le sujet de sa capacité à agir sur la situation), le niveau d'anxiété et de dépression, etc. (Zeidner, 1994).

A l'origine, le concept de « stratégie de coping », encore appelé « stratégies d'ajustement » par certains auteurs (Bruchon-Schweitzer, 2001), ou « processus de maîtrise », (Corraze, 1992), est né de l'étude des mécanismes de défense. Ces deux termes définissent les réponses conscientes et inconscientes du Moi face aux dangers internes et externes. Ils ont d'abord été confondus en un seul concept, comme le disait Lazarus : « un mécanisme de défense peut être considéré comme un processus d'ajustement » (1969, p.231, la différence entre coping et ajustement n'avait pas encore été établie).

Dans un second temps, ces concepts ont été largement opposés. Le coping fut étudié par le courant d'inspiration cognitivo-comportementale, et les mécanismes de défense par le courant d'inspiration psychanalytique. Le coping était considéré comme un mécanisme utilisé de façon consciente par le sujet face à un problème extérieur, tandis que les mécanismes de défense étaient considérés comme un processus inconscient mis en oeuvre pour faire face aux conflits intrapsychiques.

Issus de courants différents, les recherches menées ont utilisé des méthodologies divergentes, et les concepts ont évolué séparément. Depuis peu, les chercheurs tentent de recréer un lien entre les deux, et ils essayent d'exploiter leur complémentarité plutôt que leur opposition (Chabrol, Callahan, 2004). Les études indiquent que les processus semblent tous deux stimulés en réponse à des événements externes aussi bien qu'internes.

Etant donné le temps imparti pour notre recherche, nous avons fait le choix d'étudier plus particulièrement les stratégies de coping, en laissant volontairement de côté la question des mécanismes de défense.

Le coping est donc considéré comme un processus qui dépend de facteurs tant biologiques que psychologiques, ainsi que des expériences de vie du sujet. On peut observer la maturation du processus de coping au cours du développement de l'enfant, notamment grâce à l'affinement de la perception, à l'acquisition de l'abstraction, ainsi qu'à l'augmentation de la maîtrise de soi. Cela permet progressivement de contrôler ses pulsions et d'agir sur le monde extérieur.

Actuellement, le coping est décrit dans la littérature psychologique comme une forme de résolution de problème initiée par le sujet. Le coping se distingue donc clairement de l'ajustement et des mécanismes de défense qui sont des réponses « automatiques » à une situation de menace ou de changement.

L'ouvrage de Lazarus sur le stress psychologique et le processus de « coping » (1966), a largement contribué à faire entrer le terme de coping dans le langage scientifique. Depuis cette date, l'intérêt pour l'étude du coping n'a cessé d'augmenter, donnant lieu à de nombreuses publications. Lazarus (1969) décrit quatre formes de stratégies de coping permettant de faire face à un problème que l'on peut regrouper deux à deux :

1. La *préparation* pour faire face à la menace et l'*attaque*
2. L'*évitement* et l'*apathie*

L'évitement et l'apathie sont plus une forme d'inaction que d'action, mais comme il s'agit d'une attitude qui survient en réponse à une menace, Lazarus la définit néanmoins comme une forme d'action. Cependant, dans la terminologie actuelle, « préparation et attaque » sont considérés comme des stratégies actives, tandis que « évitement et apathie » sont perçus comme des stratégies passives.

La littérature internationale sur le coping fait ainsi état de deux principales formes actives de coping :

1. Le coping centré sur la tâche, qui vise à gérer le problème à l'origine de la situation stressante pour le sujet.

2. Le coping centré sur l'émotion, qui vise à la régulation de la détresse émotionnelle du sujet.

Mais, dès 1990, Endler et Parker proposent une répartition en trois catégories principale, ajoutant le « coping évitant ». En effet, les stratégies de coping centrées sur l'évitement permettent de réduire les tensions par des stratégies dites « passives », comme la diversion sociale ou la distraction qui ont pour objectif de détourner l'attention du problème. Dans la littérature psychologique française on retrouve souvent cette répartition en trois catégories, comme c'est le cas notamment dans les travaux de Paulhan et Bourgeois (1998).

Les modèles plus récents de coping intègrent encore d'autres dimensions psychologiques telles que la motivation, le soutien social, et le caractère contrôlable des événements. Ces modèles nous donnent donc un éclairage plus complet du processus d'adaptation de la personne.

Dans les publications récentes, les auteurs ont donc entrepris de détailler de nombreuses stratégies de coping, regroupées dans les deux principales catégories : les stratégies centrées sur la résolution de problème et les stratégies centrées sur l'émotion.

Une liste de ces stratégies utilisée récemment par Veyssière (2006) comprend ainsi les huit stratégies de l'échelle de « modalités de coping » (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter et DeLongis,1986), ainsi que les cinq stratégies ajoutées par Suedfeld, Krell, Wiebe et Steel (1997, ceux-ci sont présentés en italique). Les stratégies sont réparties comme suit :

Stratégies de coping centrées sur le problème :

- résolution planifiée du problème
- confrontation
- recherche de soutien social
- *endurance-obéissance-effort*

Stratégies de coping centrées sur l'émotion :

- distanciation
- acceptation de la responsabilité
- réévaluation positive du problème
- maîtrise de soi
- fuite/évitement
- *compartimentation*
- *déni* (défini comme le fait d'ignorer le problème)
- *recours à une protection surnaturelle*
- *appel à la chance*

Suite à sa propre étude, Veyssière (2006) a ajouté encore deux stratégies supplémentaires centrées sur l'émotion que sont : le désir de vivre, repérée précédemment par Dimsdale (1974), et le recours aux idéaux.

Etant donné que les auteurs ne s'accordent pas sur la catégorisation de chaque stratégie de coping, certaines sont à considérer comme faisant partie de l'une ou l'autre catégorie, en fonction du contexte (centré sur le problème ou centré sur l'émotion). C'est le cas notamment de la stratégie d'évitement qui est classée dans les stratégies centrées sur la tâche pour Folkman *et al.* (1986) et comme centrées sur l'émotion par Suedfeld *et al.* (1997).

Nous conserverons donc une répartition en trois catégories pour notre étude : les stratégies centrées sur le problème (encore appelées stratégies centrées sur la tâche), les stratégies centrées sur l'émotion et les stratégies d'évitement.

Les avis des chercheurs divergent également concernant l'utilisation préférentielle de certaines stratégies de coping par les sujets. Jones et Frydenberg (1999), par exemple, défendent l'hypothèse selon laquelle une même personne utilise toujours approximativement la même gamme de stratégies de coping, quelle que soit la situation présentée. A l'inverse, Folkman et Lazarus (1985), suite à leur étude comprenant le suivi d'étudiants de premier cycle, concluent que le coping des étudiants est un phénomène dynamique qui se modifie dans le temps. Un même étudiant peut utiliser davantage de stratégies centrées sur la tâche au moment de la rentrée universitaire, puis des stratégies plus centrées sur l'émotion à l'approche des examens. Se pose alors la question des facteurs ayant un impact sur le choix des stratégies de coping.

A la fin des années 1960, Lazarus avait déjà relevé trois classes de facteurs influençant le choix de stratégies de coping : le degré de menace, les facteurs liés à l'événement, et les facteurs de personnalité du sujet.

D'après certains auteurs, le genre du sujet aurait également une influence sur le choix des stratégies de coping. D'après Frydenberg et Lewis (1991, 1993), les femmes ont davantage tendance à parler de leur difficulté avec leurs proches (stratégies centrées sur l'émotion) et à utiliser des stratégies d'évitement, tandis que les hommes recherchent plutôt des conseils auprès des proches (stratégies centrées sur le problème), mais ils se tournent aussi vers des activités de divertissement (notamment les activités physiques). Ces résultats sont confirmés par d'autres études (Endler et Parker, 1990 ; Jones et Frydenberg, 1999).

Durant les décennies qui suivirent les premiers ouvrages de Lazarus, les publications se sont multipliées sur la question du stress, et des stratégies de coping utilisées pour y faire face. Le coping est ainsi défini comme une réaction globale adaptative (modèle interactionniste prenant en compte les aspects physiques, biologiques, psychosociaux). Comme nous l'avons vu plus haut, le coping se différencie de la simple notion d'adaptation (ou d'ajustement), car il suppose un investissement actif de la part du sujet.

Pourtant, Chabrol et Callahan (2004) considèrent que les termes utilisés autour du coping sont inappropriés : le terme stratégie suggère un travail de réflexion et d'évaluation de la situation, ce qui, selon eux, n'est pas toujours le cas. Ils considèrent que le coping peut se mettre en place sans que le sujet soit conscient qu'il est en train d'utiliser une stratégie de coping. Le terme de « maîtrise » revêt le même problème ; quant à « ajustement », cela suppose, selon les auteurs, une notion de soumission plutôt que d'affrontement. Or, le coping correspond davantage à une réponse active du sujet. Le coping intervient effectivement dans les situations de stress élevé et non lors de petites frustrations quotidiennes (Holahan et Moos, 1991 ; Kohn, 1996), et permet au sujet de faire face à la situation.

Ainsi, malgré les critiques concernant le terme de « coping » et la difficulté à le traduire en français, la dénomination « stratégies de coping » nous paraît la plus appropriée pour notre recherche. En revanche, bien que le terme de « stratégies de coping » implique une recherche d'adaptation, ces stratégies ne s'avèrent pas toujours efficaces. Il est donc nécessaire de mesurer l'efficacité des stratégies mises en œuvre dans un contexte donné, en l'occurrence, lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

2. Efficacité des stratégies de coping et évaluation de l'adaptation

2.1. Evaluation des stratégies de coping

Nous avons fait le choix d'utiliser le concept de coping pour évaluer les stratégies mises en œuvre par les jeunes au moment de l'adaptation à l'enseignement supérieur. Pour toute évaluation, Chabrol et Callahan (2004) signalent que le coping doit être mesuré à partir d'une interrogation directe de la personne, cette dernière s'effectuant la plupart du temps à travers un questionnaire. Les instruments d'évaluation du coping (Folkman et Lazarus, 1988 ; Chipp et Scherer, 1992) sont donc constitués d'items qui décrivent différents moyens utilisés pour faire face aux situations problématiques.

Cependant, les chercheurs contemporains dans le domaine du coping conseillent vivement de créer une grille d'entretien qui permettrait d'améliorer l'évaluation du coping propre à chaque type de situation.

Par ailleurs, les études montrent qu'il est plus fiable de mesurer le coping au moment de l'événement, car les passations rétrospectives comportent certains biais : transformation des souvenirs, réévaluation positive, etc. Le résultat positif d'un épisode de coping, par exemple, peut pousser l'individu à se souvenir uniquement des stratégies centrées sur la tâche. Smith, Leffingwell et Ptacek ont mené une recherche pour voir s'il était possible de se souvenir de ses stratégies de coping (1999), en utilisant la Ways of Coping Checklist de Vitaliano révisé (1993). Ils remarquent que les résultats aux questionnaires rétrospectifs diffèrent des mesures équivalentes effectuées dans une période proche de l'événement étudié.

Certains chercheurs ont donc entrepris d'évaluer le coping au jour le jour en distribuant des questionnaires aux sujets à remplir chez eux chaque jour (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis et Gruen, 1986 ; Ptacek, Smith, Espe et Raffety, 1994 ; Stone et Neale, 1984). Ces études utilisent également des outils auto-administrés, mais qui ont l'avantage d'être moins influencés par la perte d'information due au temps écoulé.

2.2. A quoi mesure-t-on l'efficacité des stratégies de coping ?

Dans la littérature scientifique, il est souvent noté que les stratégies de coping centrées sur le problème sont plus efficaces que les autres stratégies. L'étude de Endler, Kantor et Parker (1990) montrent par exemple que les étudiants utilisant des stratégies centrées sur le problème ont de meilleurs résultats scolaires que les autres.

Cependant, une distinction importante est faite entre les situations où le sujet peut contrôler une partie des composants (révision pour les examens scolaires), et celles où le sujet n'a aucun moyen de contrôle (décès d'un proche). Les auteurs affirment que les stratégies de coping centrées sur la tâche sont plus efficaces dans le cas des situations maîtrisables, tandis que les stratégies centrées sur l'émotion sont plus efficaces dans le cas d'événements non-contrôlables (Aldwin, 1994 ; Miller, 1992 ; Endler et Parker, 1990 ; Lazarus et Folkman, 1984 ; Parkes, 1984).

L'étude de Holahan et Moos (1987) démontre, par ailleurs, que les sujets bénéficiant d'un soutien social ont davantage tendance à utiliser des stratégies centrées sur le problème plutôt que des stratégies d'évitement.

Les stratégies de coping d'évitement sont souvent considérées comme moins adaptées pour faire face à une situation (Jones et Frydenberg, 1999). Cependant, Paulhan et Bourgeois (1998), émettent une nuance à cette affirmation. Ils considèrent que les stratégies de coping les plus efficaces à long terme sont effectivement les stratégies actives, mais à court terme l'évitement peut être utile pour épargner au sujet un débordement émotionnel.

Ainsi, on mesure l'efficacité d'une stratégie de coping à la diminution du stress perçu par l'individu dans une situation donnée. Si la stratégie n'est pas efficace, le stress augmente (Jones et Frydenberg, 1999). Dans ce cas, selon Chan (1998), il est possible d'enseigner à l'étudiant l'utilisation de stratégies de coping plus adéquates.

La difficulté concernant l'évaluation des stratégies de coping réside cependant dans le fait qu'une même stratégie utilisée par deux sujets distincts peut s'avérer efficace pour l'un et non pour l'autre. Ou encore, une même stratégie utilisée par un même sujet dans deux situations différentes n'aura pas toujours les mêmes effets. Evaluer l'adéquation d'une stratégie de coping spécifique pour un type de situation reviendrait alors à constituer un ordre de priorité qui relèverait davantage d'un jugement subjectif.

Il est donc plus intéressant et plus pertinent dans le cadre d'une recherche scientifique d'observer le type de stratégie utilisée et les effets sur l'adaptation du sujet, sans considérer qu'il en existe une bonne ou une mauvaise, en fonction de telle ou telle situation.

Ainsi, l'efficacité des stratégies de coping en tant que processus peut être mesurée en fonction du résultat, positif ou négatif. Lazarus (1969) propose trois principaux critères à évaluer.

1. Le confort ou bien-être psychologique qui comprend notamment un niveau d'anxiété et de dépression faible, ainsi qu'une satisfaction par rapport à la vie actuelle ;
2. L'absence de symptômes physiques manifestant un mal-être psychologique (maux de tête, maux de ventre, troubles du sommeil, etc.) ;
3. Les résultats scolaires et l'efficacité au travail.

Pour être considéré comme « bien adapté », le sujet doit répondre à l'ensemble de ces critères. En effet, dans le cas d'une conversion hystérique, pour reprendre l'exemple de Lazarus (1961, p.13), le patient présente un confort psychologique satisfaisant (grâce à « la belle indifférence » propre à l'hystérique), mais il peut être considéré comme mal adapté du point de vue des symptômes physiques qui se manifestent.

Concernant l'évaluation de l'efficacité d'une stratégie de coping, se pose encore le problème de la norme. A partir de quel degré de dépression, d'anxiété, de mauvaises performances scolaires, ou à partir de quel nombre de symptômes physiques peut-on considérer qu'un étudiant est mal adapté ? Nous utiliserons pour cela des outils scientifiques, validés au niveau international, permettant de mesurer le degré de symptomatologie, afin d'observer si celui-ci se situe nettement au-dessus de la norme statistique ou non.

De plus, la qualité du coping dépend aussi des *ressources sociales* du sujet (soutien de l'entourage renforçant le sentiment positif de soi), et de ses *ressources individuelles* (souplesse cognitive, évaluation de la contrôlabilité des événements, éléments de personnalité comme l'auto-efficacité, l'optimisme, l'endurance, le lieu de contrôle, et la motivation).

D'autre part, les études sur la « flexibilité du coping » montrent que cette souplesse constitue un facteur prédictif d'une adaptation réussie. La flexibilité de coping est considérée comme une méta-capacité qui permet de moduler les choix de stratégie par rapport au contexte, ce qui témoigne d'une bonne adaptation mentale. Cheng (2001) définit le concept de flexibilité du coping comme suit :

- variabilité des stratégies de coping utilisées par le sujet ;
- bonne adaptation entre les stratégies et la situation ;
- évaluation subjective de l'efficacité des stratégies pour atteindre les objectifs fixés.

Du point de vue de l'adaptation, le résultat de cette flexibilité est positif. Il donne lieu à l'observation des critères de stratégies de coping efficaces évoqués ci-dessus : bien-être psychologique, absence de symptômes physiques communs, et réussite scolaire. Ces critères sont ceux que nous retiendrons pour la présente étude afin d'évaluer la qualité de l'adaptation des étudiants lors de leur arrivée dans l'enseignement supérieur.

En résumé, l'adaptation à l'enseignement supérieur se mesure selon trois critères :

1. **Bien-être psychologique**
2. **Absence de symptômes physiques**
3. **Résultats scolaires satisfaisants**

Mais lorsque les stratégies de coping s'avèrent inefficaces, des signes d'inadaptation apparaissent, comme nous allons l'analyser maintenant.

3. Inadaptation des étudiants à l’enseignement supérieur

3.1. Troubles psychiatriques chez l’étudiant

Le champ de la psychiatrie de l’étudiant s’est construit progressivement en France après la seconde Guerre Mondiale. Comme Danon-Boileau le souligne (1997), elle participe au vaste mouvement socioculturel qui bouleversa la psychiatrie asilaire pour tenter d’humaniser davantage la prise en charge des patients. Les premières recherches épidémiologiques démontrant l’importance des troubles psychopathologiques dans la population étudiante remontent à 1922 avec Cobb, à Harvard. Puis, dans les années 1950, les autorités responsables des universités furent alertées par la croissance des troubles mentaux dans la population universitaire (Danon-Boileau, 1997, p.26), ce qui entraîna une augmentation de l’intérêt des chercheurs pour cette question.

La revue de la littérature réalisée par Thompson, Bentz et Liptzin (1979) concernant les études sur la prévalence de ces troubles au sein de la population étudiante, révèle un écart de pourcentage de troubles psychologiques allant de 6% à 16,4%. Cet écart exprime soit une différence importante entre les méthodologies utilisées ou les échantillons sélectionnés, soit une différence réelle entre les universités.

La méthode la plus utilisée actuellement dans le cadre des recherches sur la psychopathologie des étudiants, consiste en la passation de questionnaires portant sur les problèmes auxquels ils sont confrontés. Indrisano et Auerbach (1979) ont ainsi mesuré le nombre de problèmes et l’impact de ceux-ci sur l’adaptation d’un échantillon d’étudiants. Les résultats montrent qu’environ un tiers des étudiants « ne fonctionnent pas de manière optimale en raison de problèmes d’ordre psychologique » (Ionescu et Bosse, 1987, p.135). La mise en place d’une prise en charge adaptée aux problématiques rencontrées par les étudiants apparaît donc nécessaire afin de favoriser leur réussite à l’université.

En France, les Bureaux d’Aide Psychologique Universitaires (BAPU) sont à la disposition des étudiants (bien qu’il existe souvent un temps d’attente). Ils ont, par ailleurs, des liens privilégiés avec certains services hospitaliers permettant de raccourcir les délais d’entrée, lorsque cela paraît nécessaire. L’article 1 du décret n°64-1202 du 25 novembre 1964 décrit la mission de ces centres de diagnostic et de traitement comme suit : « les Bureaux d’Aide Psychologique Universitaires pratiquent la prévention, le dépistage et le traitement des étudiants qui souffrent de troubles mentaux ou de difficultés psychologiques susceptibles d’être traités avec une thérapeutique médicale, une rééducation médico-

psychologique ou une rééducation psychothérapique sous autorité médicale » (Lhote, 2006, p.187).

D'après Lhote, les consultations les plus fréquentes concernent les troubles anxieux et dépressifs, ainsi que les symptômes névrotiques invalidants : conversions, phobies, rituels et compulsions. Plus rares sont les symptomatologies psychiatriques « graves » comme les états délirants, troubles dysthymiques et schizophrénies. Les troubles sexuels ou troubles de la communication sont également évoqués. Il arrive aussi que les étudiants consultent à la suite d'un traumatisme : violence, viol, décès d'un proche, etc.

Par ailleurs, les Services Universitaires de Médecine Préventive et de Promotion de la Santé (SUMPPS) ont ouvert leurs portes en 1991, rassemblant des médecins, des infirmières, des assistantes sociales et des psychologues. Ces services proposent des consultations générales et parfois spécialisées (gynécologie, psychiatrie), et lorsqu'il s'agit de pathologies mentales graves, les étudiants sont dirigés vers un hôpital.

Lhote (2006) souligne que les consultations concernent majoritairement des femmes (72%). Cela dénote soit un mal-être plus répandu chez les filles dans l'enseignement supérieur (ce qui corrobore les résultats de l'étude de Nagelberg et Shemberg, 1980), soit une plus grande capacité, ou un souhait plus marqué chez les femmes d'effectuer un travail sur soi.

Des initiatives privées telles que celles de la Fondation Santé des Etudiants de France, associent les soins psychiatriques et la poursuite de la scolarité au sein d'une même structure, grâce à certains enseignants détachés par le ministère. Il existe un centre à Sceaux, la clinique Dupré, créée dès 1956, et un centre à Grenoble. Danon-Boileau (2002), dans son ouvrage intitulé *Les études et l'échec*, souligne ainsi l'importance du rôle de l'équipe pédagogique qui ouvre la voie à une récupération ou une construction de l'estime de soi auprès des patients, grâce à la consolidation des connaissances et des compétences scolaires.

Cependant, ces structures sont encore rares. En effet, les chiffres rapportés par Danon-Boileau en 1997 montrent que la Fondation Santé des Etudiants de France gère 444 lits pour un million et demi d'étudiants, ce qui laisse peu de possibilités de prise en charge en psychiatrie de l'étudiant.

En résumé, on note qu'il existe un certain nombre de lieux de prise en charge pour les étudiants en grande difficulté. Mais, étant donné que notre recherche ne porte pas précisément sur la psychiatrie de l'étudiant, nous aborderons surtout de manière plus précise les problématiques touchant la population étudiante dite « normale », notamment les questions d'anxiété, de dépression et de troubles addictifs.

3.2. Les manifestations symptomatiques communes

Dans son ouvrage sur la psychopathologie de la scolarité, Catheline (2003) présente les deux premières années universitaires comme l'achèvement de l'adolescence, notamment en termes d'insertion sociale. Cependant, c'est aussi dans cette nouvelle étape d'autonomisation psychique que des troubles peuvent se manifester. On observe notamment une recrudescence de troubles anxieux et dépressifs, ainsi que le développement de conduites addictives pour tenter d'y palier.

En effet, les études révèlent un pourcentage élevé de ces troubles dans la population étudiante :

- toxicomanie (McKay, Hawthorne et Mc Cartney, 1973) ;
- troubles du comportement alimentaire (Barker, Williams et Galambos, 2006 ; Johnson, 2006) ;
- stress (Grebot et Barumandzadeh, 2005) ;
- dépression (Wechsler, Rohman et Solomon, 1981 ; Warren, Stake et McKee, 1982 ; Costello, 1982 ; Andrews, Hejdenberg et Wilding, 2006 ; Dyson et Renk, 2006 ; Rice, Leever, Christopher et Porter, 2006) ;
- suicide (Ishii, 1972 ; Kraft, 1980 ; Gençöz, 2006).

Lhote (2006) souligne ainsi qu'environ 20% des étudiants français auraient besoin d'une aide psychologique. D'après l'auteur, cette nécessité concerne tous les problèmes psychopathologiques rencontrés, de la névrose à la psychose, ainsi que le soutien momentané dans le cadre d'une adaptation difficile à l'enseignement supérieur.

Nous allons à présent nous intéresser aux manifestations permettant de repérer les difficultés d'adaptation des étudiants en nous appuyant sur les critères définis par Lazarus (1969).

1. Le mal-être psychologique, qui se manifeste par la dépression, l'anxiété aiguë ou chronique, les symptômes obsessionnels, les addictions, etc.

2. Les symptômes physiques communs (maux de ventre, maux de tête, troubles du sommeil, etc.), ce thème ayant été largement développé par la psychosomatique, suite à la prise de conscience du lien étroit entre problèmes psychologiques et dysfonctionnements physiologiques.

3. Les performances scolaires insuffisantes et l'inefficacité au travail, celle-ci se traduisant par une difficulté à utiliser ses potentialités intellectuelles, et une certaine inhibition de la pensée. La réduction de performance est souvent associée à un état d'anxiété important qui fait perdre le contrôle de sa pensée ou de ses actions.

Il est important de signaler que la plupart des études concernant la relation entre la prévalence des troubles psychologiques et les difficultés d'adaptation à l'université ont été menées aux Etats-Unis. L'inadaptation au milieu universitaire a été mesurée d'une part en considérant l'abandon des cours et d'autre part en tenant compte des faibles performances universitaires de l'étudiant par rapport à ce qui pouvait être attendu de lui.

Ces études montrent qu'il existe une corrélation positive entre l'abandon des études et la présence de troubles psychologiques. Nicholi (1970) constate par exemple que sur 1454 « étudiants décrocheurs » de Harvard, 43% présentaient un trouble psychologique. Parmi cette population, les troubles névrotiques étaient les plus représentés. D'autre part, l'étude de Whitney, Cadoret et McClure (1971) souligne que la proportion de sujets déprimés est cinq fois plus élevée parmi les « décrocheurs ».

Les troubles psychologiques ont donc un effet important sur les performances scolaires des étudiants. Les premières recherches sur ce point précis datent des années 1960 (Spielberger, 1966 ; Davids, Sidman et Silverman, 1968 ; Desirato et Koskinen, 1969 ; Barton, Dielman et Cathell, 1972 ; Kohn et Rosman, 1974). Elles soulignent notamment les effets délétères de l'anxiété et de l'instabilité émotionnelle sur les performances universitaires (Entwistle et Entwistle, 1970 ; Entwistle et Brennan, 1971 ; Entwistle, 1972).

Par ailleurs, les travaux de Zarka (1975) à Paris, et de Sheldon et Grafton (1982) aux Etats-Unis, ont particulièrement contribué à définir la notion d'*abandon universitaire*. L'abandon dit « positif » inclut les étudiants qui se réorientent à la suite de l'élaboration d'un projet professionnel plus précis. Ces étudiants estiment que leur passage à l'université a été bénéfique, notamment pour la redéfinition de leur orientation.

A l'inverse, l'abandon « négatif » comprend les étudiants qui, faute de projet professionnel défini, manquent de motivation pour l'enseignement supérieur. Ils quittent l'institution avec un sentiment d'insatisfaction. Les abandons peuvent être soit volontaires, soit dictés par l'institution. Dans les deux cas, l'insertion universitaire et les résultats scolaires tiennent un rôle essentiel. Les étudiants bien insérés dans l'institution se montrent davantage motivés, et les résultats scolaires positifs sont une source supplémentaire de motivation pour la poursuite des études, même lorsque l'étudiant n'est pas sûr de son orientation.

Par ailleurs, d'autres études ont démontré la relation entre les troubles psychologiques et les symptômes physiques. En effet, comme l'indique Molinari (1992), les problèmes d'ordre psychologique se traduisent souvent par une expression somatisée chez les étudiants : troubles du sommeil, maux de ventre, maux de dos, etc. Une étude menée par Farnill et Robertson (1990), fait ainsi le lien entre troubles somatiques et troubles psychologiques chez les étudiants. D'après leurs résultats portant sur 183 étudiants, 42% affirment avoir des troubles du sommeil, cela étant fortement corrélé avec la présence de symptômes psychologiques tels que l'anxiété et la dépression.

Les auteurs concluent que bon nombre d'étudiants pourraient bénéficier d'une aide de la part du service de médecine préventive. Mais qu'en est-il des étudiants qui ne présentent pas de symptomatologie particulière, et qui pourtant doivent s'affilier à l'enseignement supérieur ? Quelles stratégies utilisent-ils ? En effet, pour tout étudiant la qualité de cette adaptation est déterminante pour la poursuite de ses études.

4. Recherches sur l'utilisation des stratégies de coping par les étudiants

Lorsque l'on analyse la littérature scientifique concernant le premier cycle universitaire, on observe que bon nombre de recherches s'attachent à mesurer le niveau de stress et les stratégies de coping utilisées au moment des examens, ou encore l'influence des traits de personnalité sur l'efficacité de l'adaptation à l'enseignement supérieur (Norman, 1963 ; Mann, 2003). Comparativement, peu de chercheurs se sont penchés sur le type de coping utilisé au moment de l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

Pourtant, d'après les recherches menées aux Etats-Unis, toute stratégies de coping inadéquate entraîne un retard dans l'adaptation à l'enseignement supérieur, ce qui expliquerait le taux de 40% d'étudiants quittant l'université sans diplôme de premier cycle (Tinto, 1987).

Une étude récente a néanmoins été répertoriée dans la base de données ERIC, portant sur le rôle des stratégies de coping comme source d'adaptation à l'enseignement supérieur (Leontopoulou, 2006). Les résultats montrent qu'en cas de faible stress, les étudiants utilisent des stratégies d'évitement de manière préférentielle, tandis qu'en cas de stress important les stratégies actives (centrées sur le problème ou sur les émotions) sont utilisées autant que les stratégies d'évitement. La caractéristique essentielle révélée par cette étude est que, plus l'étudiant utilise des stratégies de coping diversifiées, plus l'adaptation s'avère efficace.

En 2001, Cheng mena précisément une recherche sur l'adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur en analysant la flexibilité de leurs stratégies de coping. Cependant, il critique les auto-questionnaires existants (Coping Inventory de Zeitlin, 1985 ; Flex Measure de Schwartz et Daltroy, 1991 ; questionnaire de Westman et Shirom ; 1995). En effet, ces outils présentent plusieurs problèmes méthodologiques dont les principaux sont les suivants :

1. La perception de la situation stressante par le sujet influence davantage le choix des stratégies de coping que la situation elle-même. Il faudrait donc mesurer la représentation du sujet concernant l'événement, avant de lui demander quelle stratégie de coping il utilise pour y faire face.

2. L'adaptation de la stratégie à la situation n'est pas prise en compte. Il serait pourtant nécessaire d'évaluer le caractère approprié d'une stratégie. En effet, si le sujet utilise des stratégies d'évitement pour faire face à une situation d'examen, celles-ci n'aideront pas le sujet à atteindre l'objectif de réussite aux examens.

3. Les questionnaires proposent des mises en situation dans des domaines très divers. Or au sein d'un même domaine les réponses d'un sujet peuvent grandement varier. Le sujet n'est donc pas à même de répondre correctement, car il lui est demandé de choisir un type de stratégie de coping pour un domaine, alors qu'il en utilise peut-être plusieurs selon les circonstances.

Cheng a donc créé un nouvel outil (le Questionnaire de Flexibilité du Coping) qui permet d'examiner les événements stressants et les stratégies mises en place au jour le jour. Il l'utilisa donc pour évaluer les différences de flexibilité des stratégies de coping auprès de 100 étudiants arrivant à l'université. Les résultats de la recherche de Cheng montrent que les individus ayant un fonctionnement cognitif flexible (discrimination de la situation prenant en compte le degré de contrôlabilité) et une utilisation variée de stratégies de coping (centrées sur le problème ou centrées sur les émotions) présentent une meilleure adaptation. Cheng examine ainsi la « capacité discriminante » qu'il définit comme la capacité cognitive à « estimer la situation et choisir des comportements appropriés en réponse aux contingences changeantes » (2003, p. 426).

Une étude longitudinale serait nécessaire pour observer si la flexibilité du coping reste stable dans le temps. Cela permettrait, par exemple, de voir si les étudiants ayant utilisé des stratégies de coping adaptées lors de la transition vers l'enseignement supérieur, gardent une utilisation flexible des stratégies de coping lors des examens l'année suivante.

Nous n'aborderons pas la question de la flexibilité du coping dans la présente recherche étant donné qu'il s'agit d'évaluer les capacités d'adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur, donc à un seul événement particulier, et non à plusieurs types d'événements de nature différente. Cependant, cette recherche menée en Chine ouvre de nouvelles perspectives en matière de coping qui mériteraient d'être explorées dans le contexte français, et notamment en fonction du type de pédagogie dont ont bénéficié les jeunes, afin de voir si le système éducatif influence la flexibilité du coping ou non.

En revanche, lors de l'étude du coping, il s'avère nécessaire de contrôler certains facteurs influençant le choix des stratégies. Cheng (2001) utilisa pour cela des questionnaires permettant de contrôler le niveau d'anxiété et le degré de dépression des étudiants (State-Trait Anxiety Inventory de Spielberger, 1980, et l'échelle de dépression de Beck, 1961).

En effet, plusieurs recherches antérieures soulignent l'impact de l'anxiété et de la dépression sur l'utilisation des stratégies de coping (Marx et Schulze, 1991 ; Endler et Parker, 1990 ; Barnett et Gotlib, 1988 ; Billings et Moos, 1985). L'étude de Marx et Schulze (1991) montre par exemple, que les étudiants dépressifs ont une représentation claire du problème et des objectifs à atteindre, mais ne parvenaient pas à mettre en place de stratégies orientées vers l'action. Ils ont plutôt tendance à rester passifs et ne trouvent pas les moyens de surmonter leurs difficultés.

Ainsi, les étudiants dépressifs se perçoivent comme ayant de faibles capacités à surmonter les événements, perception négative de « l'auto-efficacité » qui entrave la résolution de problèmes. En effet, les étudiants ne tentent même pas de considérer les solutions potentielles, et ils sont davantage poussés à la rumination concernant les événements difficiles plutôt qu'à la mise en place de comportements orientés vers la résolution du problème (Bandura, 1982).

D'autres études se sont intéressées à l'influence de *l'auto-efficacité* sur le coping. En effet, la perception du sujet concernant sa propre efficacité influence le choix des stratégies de coping à utiliser. L'étude de Moos et Schaefer (1993) montre qu'un niveau élevé d'auto-efficacité est positivement corrélé à un style de coping actif et persévérant, alors que les niveaux plus faibles d'auto-efficacité poussent le sujet à utiliser des stratégies d'évitement.

Par ailleurs, au cours des deux dernières décennies, les études sur le coping se sont également intéressées aux effets de l'optimisme sur l'utilisation des stratégies de coping. Les résultats de l'étude de Scheier, Weintraub et Carver (1986) sur les divergences de stratégies des « optimistes » et des « pessimistes », montrent que l'attitude optimiste est un facteur prédictif d'une bonne adaptation à un événement stressant.

On relève ainsi des corrélations positives entre l'optimisme et les stratégies centrées sur la tâche, notamment *la recherche de soutien social*, mais aussi avec une stratégie centrée sur l'émotion qui est *la réévaluation positive*. Cette stratégie consiste à constituer une représentation optimiste de la situation. D'autres études ont aussi révélé une corrélation négative entre l'optimisme et les symptômes physiques (Scheier et Carver, 1985).

Selon l'étude de Scheier *et al.* (1986), le pessimisme est davantage associé à l'utilisation de stratégies centrées sur l'émotion, comme *le déni* et *le désengagement* vis-à-vis du but recherché (distanciation), but avec lequel l'événement stressant interfère. Lors d'événements perçus comme incontrôlables, on note une association de l'optimisme avec *l'acceptation/résignation* (stratégie centrée sur l'émotion).

Certains chercheurs, comme Lazarus et Launier (1978), ont aussi évalué l'influence des déterminants situationnels sur les stratégies de coping. McCrae (1984) réalisa notamment une étude sur trois types de situations : *la perte*, *la menace,* et *le challenge*. *La perte* se définit par un dommage ayant été produit, comme la mort d'un proche par exemple. *La menace* est définie comme une anticipation d'un dommage à venir. *Le challenge* est différent d'une menace en ce sens qu'il possède une connotation positive, même si, comme tout autre événement stressant, il nécessite une mobilisation importante d'efforts de la part de l'individu. Par ailleurs, le challenge concerne le plus souvent des événements contrôlables. L'adaptation à l'enseignement supérieur pourrait ainsi être considérée comme un *challenge*.

Pour son étude, McCrae utilise ainsi une échelle comprenant 28 stratégies de coping. Il précise que la plupart des stratégies de coping relevées dans les précédentes études sont comprises dans son échelle (Haan, 1977 ; Vaillant, 1977 ; Gleser et Ihilevich, 1969), sauf l'empathie et l'altruisme. Les résultats montrent que, lors d'un *challenge*, les sujets utilisent une gamme plus large de stratégies de coping que dans les situations de *menace* et de *perte*.

D'autres chercheurs ont analysé l'impact du soutien social sur l'utilisation des stratégies de coping (Lazarus et Folkman, 1984). L'étude de Thoits (1986) indique, par exemple, que le soutien social offre une assistance à la mise en place de stratégies de coping. En effet, les

interactions et les conseils favorisent l'utilisation de stratégies actives de résolution de problème : recherche d'information, analyse de la situation, etc.

L'étude de Valentiner, Holahan et Moos (1994) aborde ce phénomène de plus près en analysant comment le soutien parental influence les stratégies de coping des étudiants entrés en première année. Cette étude fut menée sur deux ans, avec une évaluation au moment de l'arrivée dans l'enseignement supérieur, et une autre deux ans plus tard.

Selon les résultats, la perception du caractère contrôlable de l'événement modère l'influence du soutien familial. Cela signifie que le soutien familial est surtout important dans le cas du coping face à une situation perçue comme étant incontrôlable.

Les auteurs indiquent, comme de précédentes études, que c'est principalement la manière dont le sujet perçoit l'événement qui influence l'utilisation des stratégies de coping. Quand la situation est jugée contrôlable, le sujet fait davantage appel à des stratégies de coping centrées sur le problème (Moos, Schaefer, 1993 ; Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis et Gruen, 1986 ; Forsythe et Compas, 1987 ; Scheirer, Weintraub et Carver, 1986).

Etant donné le temps imparti à notre recherche, nous ne pourrons aborder tous les éléments influençant l'utilisation des stratégies de coping. Mais ces connaissances pourront éclairer les résultats obtenus au cours de notre étude.

Concernant l'influence d'une scolarité à pédagogie nouvelle sur l'adaptation à l'enseignement supérieur, nous n'avons repéré qu'une seule étude référencée dans PsycINFO. Il s'agit d'une recherche menée aux Etats-Unis (Huff, 1993) sur les différences de style d'apprentissage et de ressources de coping. L'auteur compare des étudiants ayant reçu une éducation « alternative » à d'autres ayant reçu une éducation « traditionnelle ». Cependant, le terme « alternative » en anglais correspond aux méthodes utilisées pour des élèves en difficulté, ce qui n'est pas l'objet des écoles à pédagogie nouvelle que nous étudions pour notre recherche. Nous ne pouvons donc pas utiliser cette étude en comparaison de la notre.

En revanche, certains auteurs indiquent qu'il est possible d'enseigner les stratégies de coping lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur afin de diminuer le taux d'abandon universitaire (Jones et Frydenberg, 1999). Cette constatation intéresse notre étude qui stipule que la scolarité influence le développement des stratégies de coping.

Outre les stratégies de coping, certaines caractéristiques et compétences peuvent faciliter l'adaptation à l'enseignement supérieur. Plusieurs auteurs se sont penchés sur la question, notamment au Canada, mais aussi en France.

5. Autres facteurs facilitant l’adaptation à l’enseignement supérieur

Comme nous l’avons constaté plus haut, l’adaptation à l’enseignement supérieur est un phénomène complexe qui dépend à la fois de caractéristiques et de compétences personnelles, et à la fois de l’environnement et du contexte dans lequel cela se produit.

Romainville (2000) relève un certain nombre de facteurs qui expliqueraient la réussite ou l’échec à l’université. Ces facteurs peuvent être d’ordre personnels, pédagogiques ou environnementaux.

1. Les facteurs personnels

- la motivation : projet professionnel précis et solide, intérêt pour la matière enseignée ;
- l’estime de soi, la confiance en ses capacités d’apprenant ;
- la capacité à s’adapter au discours académique, et à comprendre le contrat didactique implicite, c’est-à-dire ce qui est attendu de l’étudiant.
- la conception du savoir : accumulation de connaissances ou construction de soi ;
- la manière d’apprendre (métacognition).

2. Les facteurs pédagogiques

- la préparation intellectuelle avant l’entrée dans l’enseignement supérieur : niveau de connaissance dans le domaine et méthodes d’apprentissage acquises.
- l’enseignement dispensé : méthodes pédagogiques, accompagnement de l’étudiant.

3. Les facteurs environnementaux

- le milieu socioculturel : pour « les jeunes dont la plupart des parents n’avaient jamais franchi les portes de la Faculté » (Rayou, 2001, p.5), l’adaptation est plus délicate.

Selon Romainville (2000), l’âge du sujet est aussi un facteur prédictif de réussite dans l’enseignement supérieur. En effet, statistiquement, plus il est jeune mieux il réussit, car la précocité de l’entrée à l’université témoigne d’un parcours sans faute, donc de capacités à la fois intellectuelles et adaptatives importantes.

D’autre part, dans leur étude de 1986, menée sur un échantillon de 1204 étudiants de différentes universités francophones, Dupont et Ossandon ont également repéré une série de facteurs explicatifs de la réussite et de l’échec, qui confirment les résultats obtenus par

Romainville. Selon ces auteurs, les facteurs ayant un impact sur la réussit ou l'échec à l'université sont : l'origine sociale (*facteurs environnementaux*), les antécédents de réussite scolaire (*facteurs pédagogiques*), et le vécu universitaire actuel (*facteurs personnels,* comme la personnalité du sujet et les stratégies de coping qu'il utilise).

Pour notre recherche, nous nous attacherons à étudier la catégorie des « facteurs personnels », car ceux-ci ont pu être influencés par le type de scolarité dont le sujet a bénéficié avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

En analysant uniquement ces facteurs personnels, De Ketele (1990) proposa un modèle permettant d'expliquer l'insertion académique en fonction de quatre variables :

- la capacité à étudier (*compétences*) ;
- l'intérêt pour les études (*motivation*) ;
- la capacité à se fixer des objectifs (*autonomie*) ;
- la décision personnelle du choix des études (*choix d'orientation*).

Selon l'auteur, la prédiction de réussite atteindrait 80% pour les quatre indicateurs réunis et 45% pour les deux premiers.

La question de *l'autonomie* a également été longuement étudiée par Langevin au Québec (1996) qui souligne que cette qualité requiert une maturité à plusieurs niveaux :

- indépendance émotionnelle, au sens d'être libéré du besoin continuel d'approbation, d'affection et de réassurance ;

- indépendance instrumentale, comprise comme la capacité à résoudre par soi-même les problèmes et à poursuivre les activités choisies ;

- capacité à reconnaître et à accepter l'interdépendance, c'est-à-dire être capable de rechercher et d'accepter de l'aide lorsque celle-ci est nécessaire.

Par ailleurs, Normand qui a élaboré un projet d'aide à la transition lycée-université (Action Thématique Programmée, 1986), avance l'hypothèse selon laquelle l'utilisation de *capacités imaginatives et créatives* permettraient une meilleure adaptation.

D’autre part, l’étude de Woo et Bilynsky (1994) révèlent l’importance de l’implication dans des *activités extra-scolaires*, celle-ci favorisant une meilleure adaptation.

Terenzini (1993) indique aussi qu’une *validation précoce des connaissances et des compétences* acquises dans l’enseignement supérieur, facilite l’adaptation des étudiants. Ils prennent ainsi conscience plus rapidement des demandes réelles de l’enseignement supérieur et de leurs aptitudes à y répondre.

En résumé, un certain nombre de compétences et de qualités sont repérées par les auteurs comme facilitant la réussite de l’adaptation à l’enseignement supérieur.

1. Choisir la bonne orientation

Les étudiants connaissent souvent mal le fonctionnement et les contenus qu’ils vont rencontrer dans l’enseignement supérieur. Or, la pertinence de l’orientation constitue un élément important de motivation pour l’étudiant, ce qui facilite son intégration dans l’enseignement supérieur. Les principaux facteurs de baisse de motivation analysés par Romainville (2000), concernent précisément l’absence de véritable choix d’orientation.

2. Etre autonome dans son travail

Etre capable d’organiser son travail par soi-même est une qualité essentielle pour pouvoir suivre une scolarité à l’université. En effet, l’étudiant est livré à lui-même et ignore souvent ce qui est attendu de lui, en particulier au cours de la première année. Il doit être capable de se fixer des objectifs et de respecter ces échéances de manière autonome.

3. Gérer sa vie quotidienne de façon autonome

L’étudiant doit être en mesure de gérer son quotidien : budget, alimentation, activités, rythme de vie, etc. Le passage du foyer familial à la gestion de son propre quotidien implique une capacité d’adaptation importante. Catheline (2003) en vient même à conseiller aux étudiants de rester dans un premier temps au foyer familial afin de s’adapter d’abord au fonctionnement de l’enseignement supérieur avant d’entreprendre la gestion de sa vie personnelle. Cependant, nombre d’étudiants doivent quitter leur foyer pour se rapprocher de l’université de leur choix.

4. Se maintenir en bonne santé

Les étudiants sont réputés pour avoir une mauvaise hygiène de vie : alimentation déséquilibrée, irrégulière, de faible qualité nutritive, sommeil insuffisant, consommation de produits toxiques (tabac, alcool, cannabis, etc.). Or, la bonne santé physique est un élément essentiel pour une adaptation réussie, étant donné qu'elle engendre une meilleure forme physique et intellectuelle, un dynamisme plus important, et un meilleur équilibre psychologique.

5. Créer des relations stables

La capacité à créer des liens facilite l'adaptation. Plus l'étudiant se renferme sur lui-même, plus il aura de risques de sombrer dans un état d'inactivité, de dépression et/ou d'anxiété.

6. Rechercher de l'aide et savoir l'utiliser

L'étudiant doit être capable de trouver les informations dont il a besoin et les personnes ressources, afin de s'adapter plus facilement.

7. Etre capable d'être seul (autonomie affective)

Bien que l'étudiant doive se montrer capable de créer des relations, il doit aussi être en mesure de faire face à des périodes où il sera seul. Ces moments sont souvent bien plus fréquents que ce que l'étudiant imaginait, ce qui est souvent déroutant. Il se trouve en situation de solitude face à son travail, ou à certains moments de la vie quotidienne comme le repas du soir. D'ailleurs, les étudiants sont souvent surpris de la difficulté à rester seul, alors même qu'ils avaient souhaité quitter le foyer familial.

La notion que nous évoquons ici fait référence à ce que Winnicott appelait « la capacité d'être seul » (1958). Cela signifie notamment de pouvoir être seul sans que cette expérience n'entraîne un vécu anxieux ou dépressif trop important. Selon Catheline (2003), cette caractéristique est déterminante pour la poursuite des études, car elle permet de ne pas se désorganiser face au vide ressenti.

Les fondateurs et enseignants des pédagogies nouvelles affirment que la scolarité dans les écoles à pédagogie nouvelle permet de développer les différentes compétences évoquées ci-dessus. C'est ce qu'il nous reste à observer lors de notre recherche.

6. Problématique de recherche

En analysant la littérature sur les pédagogies nouvelles, nous avons constaté un manque de recherches sur les anciens élèves venant de ces écoles. Très peu de recherches analysent les différences entre pédagogie nouvelle et système traditionnel, et aucune recherche recensée ne compare l'influence des différents types de pédagogies nouvelles sur l'adaptation des élèves à la sortie de leur scolarité. Cette lacune pose la question de l'apport de ces pédagogies comparé au système d'éducation traditionnel, ce qui mérite une étude approfondie, ce thème étant tout à fait d'actualité étant donné la conjoncture en France et les remaniements souhaités dans l'Education nationale.

En effet, la question est de savoir si la scolarisation dans une école à pédagogie nouvelle serait davantage une aide à l'adaptation après la scolarité ou plutôt un facteur de marginalisation qui entraînerait un handicap notamment en terme d'insertion professionnelle. L'insertion professionnelle étant fortement dépendante du type et de la durée d'études post-baccalauréat, nous allons nous attacher plus spécifiquement à étudier le choix d'orientation et la qualité d'adaptation à l'enseignement supérieur.

Notre problématique repose sur cette absence de recherches portant sur les différences de qualité d'adaptation à l'enseignement supérieur des jeunes ayant bénéficié d'une scolarité dans le système scolaire traditionnel ou dans une école à pédagogie nouvelle. Cette lacune dans le domaine des sciences humaines et sociales empêche de comprendre les enjeux d'une éducation différente.

Cette question s'inscrit dans les problématiques relevées lors du débat national sur l'école en France, les participants s'interrogeant à propos de l'importance d'intégrer les méthodes des pédagogies nouvelles au sein du système scolaire traditionnel.

Les principales difficultés concernant l'arrivée dans l'enseignement supérieur, rapportées par les participants de ces débats (Thélot, 2004) et par les recherches menées ces dernières années, portent sur un certain nombre de caractéristiques que nous allons reprendre une à une.

En effet, les compétences et les ressources d'un individu ont une influence sur la manière de s'adapter à une situation nouvelle, comme c'est le cas pour l'arrivée dans l'enseignement supérieur. Or, il est possible de faire l'hypothèse que chaque type de

pédagogie développe certaines compétences et qualités, de manière plus ou moins prononcée, cette éducation ayant ensuite un impact sur les capacités d'adaptation de l'élève.

Les raisons permettant de supposer qu'il existe des différences en fonction du type de scolarité, sont intimement liées aux pratiques mises en place dans les écoles à pédagogie nouvelle. En effet, si les objectifs que nous allons citer ci-dessous sont, en partie, partagés par le système scolaire traditionnel, les moyens mis en œuvre pour leur réalisation divergent. Nous allons donc nous pencher sur les principaux buts poursuivis par l'éducation, aussi bien traditionnelle que nouvelle, qui intéressent notre étude.

Parmi les objectifs énoncés par les différents systèmes scolaires nous retenons ainsi : *l'autonomie et l'efficacité personnelle, la socialisation, la motivation au travail, l'apprentissage de méthodes de travail,* ainsi que *la facilitation du choix d'orientation professionnelle* et l*e développement équilibré de l'enfant* par la pratique d'activités diversifiées, aussi bien corporelles, que manuelles, créatives, et intellectuelles.

D'après les fondateurs et les enseignants actuels des écoles à pédagogie nouvelle, ces éléments sont des caractéristiques et des compétences que ce type d'écoles développent. C'est ce qu'il nous reste à vérifier lors de notre recherche.

Objectif 1 : développer l'autonomie et le sentiment d'efficacité personnelle

Il ressort des débats nationaux sur l'école que la principale cause attribuée à la difficulté d'adaptation des jeunes à l'université est leur manque d'autonomie. Or, l'un des éléments qui serait le plus développé dans les écoles à pédagogie nouvelle est l'autonomisation de l'élève, notamment dans son travail, et son sentiment d'auto-efficacité. L'auto-efficacité se définit comme la représentation que le sujet a de sa propre capacité à gérer les situations. Il sera donc nécessaire de vérifier si les écoles à pédagogie nouvelle aident effectivement les jeunes à s'adapter à un fonctionnement plus autonome au sein de l'université.

L'objectif de toute éducation est de favoriser le développement de l'autonomie et de l'auto-efficacité. Mais, dans la pratique, on observe de grandes différences entre écoles à pédagogie nouvelle et système scolaire traditionnel. En effet, l'éducation traditionnelle vise l'autonomie du sujet grâce à l'acquisition de connaissances (histoire, littérature, etc.) et de compétences liées aux matières scolaires (lecture, écriture, raisonnement mathématique, etc.), qui lui permettront de devenir un citoyen éclairé, à même de faire face aux exigences de la société actuelle.

Cependant, en complément de l'acquisition de connaissances et de compétences « scolaires », les écoles à pédagogie nouvelle visent aussi le développement d'autres compétences favorisant l'autonomie : autonomie décisionnelle, indépendance affective, prise d'initiatives, responsabilisation,… Parmi les méthodes qui participent au développement de cette forme d'autonomie, on peut citer : la pédagogie de projet, l'organisation individuelle du travail, la réalisation autonome des cahiers de cours, ou encore la participation à la vie démocratique de l'école.

La précision apportée sur le développement de ces autres compétences, nous permet de supposer que les élèves des écoles à pédagogie nouvelle développent une plus grande *autonomie dans le travail* : ils apprennent à s'organiser seuls, à choisir les matières qu'ils souhaitent approfondir, à mener à bien des projets de façon autonome, etc. Or, comme nous avons pu le constater dans la littérature scientifique sur l'intégration des étudiants à l'enseignement supérieur, l'autonomie dans le travail est un facteur essentiel d'adaptation. Galland souligne même que : « l'université réalise une sélection informelle, fondée sur la capacité de l'étudiant à organiser son travail de façon autonome » (1995, p.34).

Cette autonomie dans le travail est notamment marquée par la capacité à résoudre des problèmes et le sentiment accrue d'auto-efficacité. Les stratégies de résolutions de problèmes (recherche d'information, analyse de situations, identification du problème, conception de solutions diverses,…) requièrent certaines compétences spécifiques : vision d'ensemble, prise de recul, créativité, prise en compte des conséquences des actions entreprises, vision des conséquences recherchées, etc. (Janis et Mann, 1977). Or, la pédagogie de projet et les méthodes pédagogiques actives favorisent le développement de ces capacités de résolution de problèmes. Les élèves des écoles à pédagogie nouvelle devraient ainsi avoir une plus grande habitude à résoudre les problèmes de façon autonome.

De plus, comme nombre d'auteurs l'indiquent (Catheline, 2003 ; Langevin, 1996 ; etc.), la capacité à *gérer sa vie quotidienne* est aussi un facteur déterminant pour une bonne adaptation à l'enseignement supérieur. Il est à noter que, dans les écoles à pédagogie nouvelle, les enfants sont sensibilisés à cette gestion du quotidien, ce qui les familiarise avec la prise en charge autonome de leur propre vie.

Par ailleurs, *l'autonomie affective* est aussi un élément clé de l'adaptation réussie à l'enseignement supérieur, en particulier à l'université, en raison du climat d'anonymat qui y règne. En effet, le sentiment de solitude et d'abandon est très répandu parmi les étudiants. Or, les écoles à pédagogie nouvelle qui vont au-delà du primaire, mettent en place des échanges

internationaux avec des écoles d'autres pays. Les élèves sont ainsi amenés à quitter le foyer familial pendant plusieurs mois, et à s'adapter à une autre culture : habitudes, langue, paysages,… Cette expérience favorise à la fois le développement de l'autonomie dans le quotidien (faire les courses pour ses besoins personnels, aider la famille d'accueil pour les tâches ménagères, etc.), et à la fois de l'autonomie affective.

Ces trois facettes de l'autonomie prises en compte par l'éducation nouvelle (autonomie dans le travail, dans la vie quotidienne, et au niveau affectif), laissent supposer que les jeunes ayant bénéficié de ce type de scolarité s'adapteraient plus facilement à l'enseignement supérieur, en particulier à l'université, comparé aux élèves ayant suivi une scolarité traditionnelle. Ces étudiants, issus des écoles à pédagogie nouvelle, se sentiraient moins perdus et moins démunis que les autres qui ont été habitués à un système plus cadré.

Nous considérons donc que le développement plus prononcé de l'autonomie et du sentiment d'efficacité personnelle est un facteur facilitant l'adaptation des anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle à l'enseignement supérieur.

Cette affirmation constitue le premier élément en faveur de notre hypothèse principale qui concerne la différence de qualité d'adaptation entre les élèves venant d'une école à pédagogie nouvelle et les élèves venant du système scolaire traditionnel. Cependant, d'autres facteurs sont à prendre en compte, comme le développement de la confiance en soi et de la confiance en l'avenir.

Objectif 2 : développer la confiance en soi et en l'avenir

Comme nous l'avons vu dans la littérature scientifique, le sentiment d'auto-efficacité joue un rôle important dans l'adaptation à l'enseignement supérieur (Bandura, 1977). Un étudiant qui ne croit pas en son auto-efficacité risque de se démotiver, de devenir passif, et de voir son niveau d'anxiété et/ou de dépression augmenter. Etant donné que le sujet attribue le contrôle des événements à des éléments extérieurs à lui, l'environnement devient menaçant et le vécu de stress s'intensifie. Ainsi, l'efficacité personnelle perçue par le sujet est un élément important en faveur de la construction de la confiance en soi et en l'avenir.

Le développement de la confiance en soi et en l'avenir n'est pas un objectif clairement énoncé dans la littérature concernant le système d'éducation traditionnel. Cet objectif n'est pas non plus repris par l'ensemble des écoles à pédagogie nouvelle ; il est surtout présent dans les écrits concernant les écoles Steiner. Cependant, les méthodes évoquées ci-dessus

concernant l'autonomie (pédagogie de projets, responsabilisation, etc.), participent au développement de la confiance en soi pour plusieurs raisons que nous allons détailler.

Tout d'abord, l'adulte fait lui-même confiance à l'enfant dans les écoles à pédagogie nouvelle. Il considère que l'enfant possède des qualités et des compétences à valoriser, ce qui donne au sujet une confiance en son potentiel. L'absence de notation, de redoublement et de climat de compétition favorise aussi la perception positive de l'élève qui, même lorsqu'il est en difficulté, n'a pas l'impression d'être en échec. Ainsi, il prend progressivement *confiance en ses capacités* grâce au regard bienveillant de l'adulte. En effet, l'enseignant considère que chaque enfant se développe à son rythme, et que les apprentissages se font au moment propice pour chacun. Il règne donc un climat de confiance concernant le développement spontané de tout élève.

De plus, la réalisation autonome de projets permet à l'élève d'être satisfait des actions entreprises, ce qui augmente la perception positive qu'il a de son auto-efficacité, et par là, améliore la confiance en lui.

D'autre part, l'expérience de *la continuité* vécue au cours de la scolarité (suivi d'un même groupe-classe, suivi par les mêmes enseignants) – élément très présent dans les écoles Steiner – favorise le *sentiment de sécurité intérieure*. Ce sentiment est aussi accru grâce à l'attention portée à l'organisation et à l'aménagement des espaces qui sont adaptés aux rythmes et aux besoins de l'enfant. Cela favorise ainsi la confiance en son environnement.

Par ailleurs, l'implication des parents dans la vie de l'école offre également une continuité entre les différents milieux dans lesquels l'enfant évolue. La confiance établie entre les parents et l'équipe pédagogique, et la « co-éducation » mise en place dans la plupart des établissements à pédagogie nouvelle (les parents et les enseignants agissant avec les mêmes orientations éducatives), permettent une cohérence entre adultes. Cela favorise ainsi la confiance de l'enfant envers l'adulte.

Ainsi, le sentiment d'auto-efficacité et la confiance en l'entourage forment un socle favorisant le développement de la confiance en soi et en l'avenir. Cette dernière est un atout utile au moment de l'adaptation, car elle permet notamment la mise en place de stratégies actives de coping. En effet, l'auto-efficacité permet à l'étudiant de se sentir capable de gérer la situation, et la confiance en l'avenir lui permet d'aborder les événements d'une manière optimiste.

D'autre part, les représentations concernant l'enseignement supérieur ont également une influence sur la manière dont l'étudiant vit son intégration. D'ailleurs, l'analyse des débats nationaux sur l'école en France (Thélot, 2004) et les recherches menées sur les

représentations des étudiants concernant l'enseignement supérieur (Boyer *et al.*, 2001), montrent que les jeunes du système scolaire traditionnel perçoivent l'enseignement supérieur comme « un passage obligé ». A l'inverse, les élèves des écoles à pédagogie nouvelle ont préservé le goût des apprentissages, et ont une représentation positive de l'enseignement supérieur comme espace potentiel de nouvelles découvertes (Finkelmeyer, 2001).

Or, comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, l'optimisme et la perception de la contrôlabilité de l'événement sont des facteurs déterminants pour une adaptation réussie à l'enseignement supérieur.

Nous considérons donc que l'importance accordée par les pédagogies nouvelles à la confiance en soi et en l'avenir, est un facteur facilitant l'adaptation des anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle à l'enseignement supérieur.

Cette affirmation constitue le deuxième élément en faveur de notre hypothèse principale sur les différences de qualité d'adaptation à l'enseignement supérieur. Le troisième élément concerne la capacité à créer des relations et à maintenir un réseau social solide.

Objectif 3 : favoriser la socialisation

Les recherches montrent que les relations proches et constructives représentent une ressource importante qui favorise l'adaptation à l'enseignement supérieur (Kaplan, Cassel et Gore, 1977 ; Cobb, 1976). En effet, la difficulté évoquée par de nombreux étudiants à supporter la solitude peut être surmontée lorsque le réseau relationnel soutient suffisamment le sujet. Mallinckrodt (1988) souligne notamment que l'adaptation sociale de l'étudiant est aussi déterminante que la réussite scolaire concernant la poursuite des études.

Or, étant donné que les élèves des écoles à pédagogie nouvelle côtoient durant de nombreuses années les mêmes camarades et les même enseignants – contrairement à ceux du système scolaire traditionnel qui sont souvent amenés à changer – leur réseau relationnel aura des chances d'être plus stable et solide. Cela serait notamment observable chez les élèves issus d'établissements qui vont au-delà du primaire car, dans les autres établissements, les sujets ont davantage de risques de perdre la trace de leurs camarades d'enfance.

Cette ressource sociale devrait ainsi constituer un pilier sur lequel les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle pourraient s'appuyer lors de changements importants comme l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Nous considérons donc que les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle possèdent un réseau relationnel plus stable et soutenant, qui leur offre une ressource d'adaptation importante à l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

Cette affirmation constitue le troisième élément en faveur de notre hypothèse principale sur les différences de qualité d'adaptation à l'enseignement supérieur. Le quatrième point concerne le développement de goût pour les apprentissages.

Objectif 4 : développer la motivation au travail et le plaisir d'apprendre

Développer la motivation des élèves est un objectif de plus en plus répandu dans le système scolaire traditionnel, étant donné le nombre d'élèves en difficulté. En effet, les théoriciens en sciences de l'éducation s'accordent à dire que, sans l'éveil de l'intérêt de l'élève, l'enseignement est voué à l'échec. Ainsi, certaines méthodes de l'éducation nouvelle ont été intégrées dans l'enseignement classique, notamment dans les Zones d'Education Prioritaires (ZEP). Ces méthodes visent à développer la motivation des jeunes afin qu'ils s'impliquent davantage dans leur scolarité.

Cependant, un certain nombre de pratiques jouent en défaveur de la mobilisation des élèves dans le système scolaire traditionnel. Il s'agit notamment des pratiques de notation (climat de compétition, dévalorisation des élèves moins scolaires,…) et de redoublement, du suivi des programmes imposés de l'extérieur (peu de place à l'initiative personnelle), du manque d'attention portée aux besoins individuels, et du peu de place accordée à la liberté d'expression.

Ainsi, la faible part de créativité laissée à l'enfant, le risque important de vécu d'échec ou de dévalorisation personnel, et le manque de responsabilisation, sont des facteurs importants de démotivation au travail.

A l'inverse, dans les écoles à pédagogie nouvelle la mise en place de l'apprentissage libre, spontané et autonome, entraîne un engouement prononcé pour la découverte d'activités, la recherche et le travail. Ils développent ainsi une curiosité intellectuelle qui pourra être préservée tout au long de la scolarité. Par ailleurs, l'absence de notation garantit bien une implication des élèves par intérêt pour la matière. Cela favorise aussi l'ouverture et le goût pour des matières moins bien maîtrisées, car les performances moins bonnes ne sont pas sanctionnées. Cette orientation vers la recherche et la découverte de nouvelles connaissances et de compétences diverses pourraient ainsi favoriser la motivation au travail lors de l'arrivée

dans l'enseignement supérieur. Il est à noter que la motivation au travail est un facteur important de réussite dans l'enseignement supérieur, en particulier à l'université, étant donné que les élèves sont peu encadrés et disposent d'une grande liberté parfois difficile à gérer.

Nous considérons donc que l'importance accordée à la curiosité intellectuelle spontanée et au plaisir d'apprendre dans les écoles à pédagogie nouvelle est un facteur facilitant l'adaptation à l'enseignement supérieur.

Cette affirmation constitue le quatrième élément en faveur de notre hypothèse principale sur les différences de qualité d'adaptation. Le point suivant concerne l'acquisition de méthodes de travail.

Objectif 5 : favoriser l'acquisition de méthodes de travail

Un autre aspect apparu dans le rapport Thélot concerne le manque de méthodes de travail des élèves lorsqu'ils intègrent l'enseignement supérieur : difficultés pour la prise de notes, manque de pratique de l'expression orale. Or, les élèves des écoles Steiner par exemple, apprennent dès le collège à faire eux-mêmes leurs textes à partir des notes prises lors d'exposés d'autres élèves ou de cours dispensé par l'enseignant. Ces textes sont corrigés par les enseignants, puis recopiés au propre dans le cahier de l'élève, remplaçant ainsi les manuels scolaires. Cette pratique pourrait notamment aider les futurs étudiants pour la prise de notes à l'université.

D'autre part, le travail en petits groupes, les discussions sur des thèmes, et le travail sous forme d'exposés sont particulièrement développés dans les écoles à pédagogie nouvelle (notamment dans les Ecoles Nouvelles). A l'Ecole Nouvelle d'Antony, par exemple, de nombreux cours sont réalisés sous forme de travaux seuls ou en groupes suivis d'exposés pour la classe sur le thème étudié par l'enfant. Cette forme de pédagogie pourrait ainsi favoriser l'expression orale, ce qui faciliterait la réussite de certains travaux demandés dans l'enseignement supérieur.

Nous considérons donc que l'apprentissage de certaines méthodes de travail qui sont davantage développées dans les écoles à pédagogie nouvelle, est un facteur facilitant l'adaptation à l'enseignement supérieur.

Il s'agit notamment de la capacité à collaborer en groupe, à s'exprimer et à analyser de manière critique les observations réalisées. Cependant, d'autres objectifs sont à prendre en compte, notamment la pratique d'activités diversifiées, permettant un développement harmonieux de l'enfant.

Objectif 6 : favoriser un développement équilibré de l'enfant par la diversité des activités proposées et ouvrir les perspectives d'orientation professionnelle

La découverte d'activités diverses permettant l'ouverture d'esprit et participant à la culture générale du sujet, est un objectif partagé par tout système éducatif. Cependant, pour un développement équilibré de l'enfant, les fondateurs des pédagogies nouvelles mettent l'accent sur l'importance de la prise en compte de toutes les facettes de l'être humain. Les activités doivent donc s'intéresser au corps, aux affects et au mental de l'enfant. En effet, l'éducation physique a même une influence sur le travail intellectuel et elle ne doit pas être sous-estimée.

Pourtant, dans le système scolaire traditionnel, on observe une priorité accordée aux activités purement intellectuelles, au détriment du travail par le corps et les cinq sens. En revanche, dans les écoles à pédagogie nouvelle les activités physiques, manuelles, artistiques et sociales occupent une part plus importante dans l'organisation d'une journée (cela s'observe surtout dans les écoles Steiner où les activités artistiques sont particulièrement développées).

Par ailleurs, dans les écoles à pédagogie nouvelle, les enseignants considèrent qu'être bien dans son corps, et en bons termes avec les autres élèves, sont des éléments nécessaires à l'équilibre de l'enfant, et constituent même des facteurs favorisant les apprentissages. A cet effet, dans bon nombre d'établissements à pédagogie nouvelle, des exercices corporels sont proposés chaque jour, tout au long de la scolarité. De plus, les enseignants sont particulièrement attentifs aux aspects relationnels de la classe et travaillent sur la dynamique de groupe et sur la vie en collectivité.

Ainsi, l'attention portée à *l'équilibre entre corps, affects et mental* favoriserait davantage l'épanouissement de l'enfant. De plus, cela le sensibilise à préserver cet équilibre tout au long de sa vie, en continuant, par exemple, à pratiquer des activités physiques et artistiques au cours de l'enseignement supérieur. Il est à noter que, comme nous l'avons évoqué dans notre partie théorique, pratiquer des activités extra-scolaires est un facteur prédictif d'une adaptation réussie, qui s'accompagne notamment d'une meilleure gestion du stress. L'objectif des pédagogies nouvelles n'est donc pas de stimuler uniquement l'acquisition de connaissances et de compétences scolaires, mais bien de tendre le plus possible vers un équilibre de vie. Comme le décrivait Rohart : « il s'agit de faire en sorte que chacun réussisse à l'école, mais aussi de contribuer à ce qu'il réussisse dans la vie et, plus encore, qu'il réussisse *sa* vie » (2001, p.7).

Par ailleurs, l'approfondissement de nombreuses activités, notamment en lien avec des professions marginalisées ou peu connues dans la société actuelle (tissage, céramique, menuiserie, forge, astronomie, météorologie, etc.), ouvre des *perspectives d'orientation professionnelle* plus larges que le système scolaire traditionnel. En témoigne le pourcentage d'anciens élèves d'écoles Steiner ayant choisi des professions artistiques et manuelles (23% dans « les métiers de l'art » et 15% dans « l'artisanat », Finkelmeyer, 2001). La valorisation de ces professions au sein des écoles à pédagogie nouvelle permet également à des élèves moins scolaires de trouver une orientation qui les intéresse, sans que cela soit perçu comme un échec.

Il est important de souligner aussi que les valeurs véhiculées dans les écoles à pédagogie nouvelle (solidarité, écoute, respect, sens des responsabilités,…) entraîne un intérêt pour les professions du champ social (éducation spécialisée, missions humanitaires, etc.). A l'inverse, ces mêmes valeurs génèrent un certain rejet pour les professions impliquées dans la recherche de profit (commerce, marketing, etc.), et pour les métiers ne présentant pas d'intérêt particulier en termes d'épanouissement de la personne (secrétariat, travail à la chaîne, etc.).

Mis à part l'influence des activités pratiquées et des valeurs affichées sur le choix de l'orientation professionnelle, les élèves des écoles à pédagogie nouvelle allant au-delà du primaire ont la possibilité de rencontrer différents métiers à travers les projets individuels et les stages qu'ils réalisent. Nous posons ainsi l'hypothèse que cela participe à la construction du projet professionnel de l'élève. Les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle s'inscriraient alors moins souvent « au hasard » ou « par élimination » lors de leur arrivée dans l'enseignement supérieur, et ils seraient donc plus motivés au travail.

Nous considérons donc que la diversité et l'originalité des activités proposées dans les écoles à pédagogie nouvelle est un facteur facilitant l'adaptation des anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle à l'enseignement supérieur pour deux raisons. D'une part, ils sont capables de mettre en place une vie équilibrée qui comprend des activités créatives ou de détente, et d'autre part, le choix d'orientation est mieux défini et intégré par le sujet.

Ainsi, les établissements scolaires visent à favoriser le bien-être psychologique, mais aussi le bien-être physique comme nous allons le voir.

Objectif 7 : favoriser le bien-être physique et psychologique

La santé physique est une ressource fondamentale pour l'individu. Tant qu'il reste en bonne santé, son corps peut être utilisé comme un outil très efficace, notamment en ce qui

concerne le travail dans l'enseignement supérieur. En effet, la maladie et la fatigue diminuent l'efficacité au travail.

Il en va de même pour le bien-être psychologique. Un étudiant qui ne présente pas de symptômes anxieux, dépressifs ou autres, aura davantage de ressources pour faire face aux exigences de l'enseignement supérieur. Nous constatons par exemple que le mal-être vécu par l'étudiant peut entraîner un repli sur soi, une diminution de la motivation, ou encore une fatigue invalidante. Les travaux réalisés sur l'épuisement professionnel démontrent en effet combien il est difficile pour une personne déprimée de faire face à une situation donnée (Andreasen, Noyes, Hartford, 1972).

Ainsi, la santé physique et la santé psychologique sont des facteurs prédictifs d'une adaptation réussie à l'enseignement supérieur. Or, les écoles à pédagogie nouvelle accordent une place importante à la santé tant physique que psychologique. L'attention portée à la santé physique se manifeste par les exercices corporels proposés tout au long de la scolarité (contrairement au système scolaire traditionnel où les activités physiques diminuent de façon drastique après la maternelle, puis encore davantage après le primaire), et par une nourriture saine (notamment une alimentation biologique dans les écoles Steiner). Il est à noter que les écoles Steiner demandent aussi aux parents d'être attentifs à l'alimentation de leurs enfants, et encouragent la consommation de produits issus de l'agriculture biologique (Rudolf Steiner avait lui-même conçu une méthode spécifique de production biologique appelée « agriculture biodynamique »).

En ce qui concerne le bien-être psychologique, il est notamment favorisé par l'équilibre des activités et le respect du rythme de chacun.

Nous considérons donc que les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle présentent un meilleur bien-être physique et psychologique, ce qui représente un facteur prédictif d'une adaptation réussie à l'enseignement supérieur.

Ainsi, l'analyse des caractéristiques décrites ci-dessus (autonomie, auto-efficacité, socialisation, motivation et méthodes de travail, bien-être physique et psychologique,…), qui se veulent davantage développées au sein des écoles à pédagogie nouvelle, permet de faire l'hypothèse d'une différence de qualité d'adaptation à l'arrivée dans l'enseignement supérieur. En effet, ces caractéristiques sont qualifiées de ressources d'adaptation par Hamilton et Warburton (1979) et ont notamment une influence sur l'utilisation des stratégies de coping.

D'après les différences de ressources d'adaptation évoquées, il est possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle utilisent des *stratégies de coping* différentes de celles des étudiants issus du système scolaire traditionnel.

Les différents éléments cités ci-dessus laissent penser que le type de stratégie de coping utilisé préférentiellement par les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle serait davantage *centré sur la tâche* : organisation du travail, recueil d'informations, recherche de soutien social, etc. En effet, l'éducation nouvelle développe davantage les aptitudes à rechercher l'information et à être acteur plutôt que passif face à l'adversité. Les anciens élèves de ces établissements s'approprieraient ainsi plus facilement le fonctionnement des systèmes qu'ils intègrent, comme l'enseignement supérieur.

De leur côté, les étudiants venant du système scolaire traditionnel qui ont été interviewés par l'équipe de Boyer font preuve d'un coping plus *centré sur les émotions* (« nostalgie », « reproches par rapport à soi ») ou bien *centré sur l'évitement* (« achats », « fêtes », « fuite »).

Or, la littérature scientifique indique que le coping centré sur la tâche est plus adapté lors de situations que le sujet peut maîtriser, ce qui est le cas de l'adaptation à l'enseignement supérieur. Cette observation s'inscrit donc dans la lignée de notre hypothèse principale qui stipule que :

Les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle s'adaptent mieux à l'enseignement supérieur que ceux qui viennent du système scolaire traditionnel.

L'adaptation se mesurera grâce aux critères définis dans notre partie théorique par Lazarus (1969) : bien-être psychologique (évalué à travers le niveau d'anxiété, de dépression et de satisfaction par rapport à l'orientation), absence de symptômes physiques, et réussite scolaire.

Nous émettons néanmoins quelques réserves concernant l'adaptation aux classes préparatoires dont les méthodes sont peut-être plus déstabilisantes pour les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle, étant donné qu'elles sont très éloignées de ce qui se pratique dans ces écoles à pédagogie nouvelle : peu de place pour l'expression personnelle, acquisition massive de connaissances et d'un savoir encyclopédique, manque de valorisation des compétences des élèves (notation très sévère) et de reconnaissance du travail fourni (il faut toujours travailler plus), etc. Certains élèves du système scolaire traditionnel ont déjà été

habitués à ce type de méthode, tandis que les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle (en particulier ceux qui viennent tout juste de quitter leur établissement d'origine) sont tout à fait étrangers à ce fonctionnement.

Ainsi, pour répondre au problème posé, l'analyse des résultats devra comparer les élèves issus des écoles à pédagogie nouvelle à ceux qui sont issus du système scolaire traditionnel. Mais, sur la base de cet axe majeur, peuvent s'articuler d'autres problématiques annexes et connexes.

En effet, la question principale est de savoir si les étudiants venant des écoles à pédagogie nouvelle s'adaptent mieux à l'enseignement supérieur que ceux qui viennent du système scolaire traditionnel. Cependant, les étudiants venant des écoles à pédagogie nouvelle éprouvent peut-être aussi des difficultés à l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

En présence de ces difficultés, il s'agira d'analyser si elles sont spécifiques aux élèves venant des écoles à pédagogie nouvelle, ou proportionnellement plus représentées dans cette population.

Par ailleurs, au sein même des écoles à pédagogie nouvelle, il existe des différences théoriques et pratiques, ce qui suppose un impact sur le développement de l'enfant qui serait spécifique à chaque type de pédagogie. De plus, certaines écoles à pédagogie nouvelle s'achèvent en fin de primaire tandis que d'autres vont jusqu'en fin de lycée. Cette observation est aussi à prendre en compte lors de notre recherche. Lors de l'analyse des résultats, il sera donc nécessaire de comparer les étudiants des pédagogies nouvelles entre eux.

La question complémentaire peut donc être formulée ainsi : *existe-t-il des différences d'adaptation entre les élèves venant de différentes écoles à pédagogie nouvelle ?*

Pour l'analyse de la « différence d'adaptation », nous entendons comparer :

1. La qualité globale de l'adaptation : degré de bien-être psychologique, absence de symptômes physiques, et résultats scolaires satisfaisants ;

2. Les compétences et ressources personnelles : autonomie, sentiment d'auto-efficacité et confiance en l'avenir, socialisation, stratégies de coping appropriées.

Nous allons à présent reprendre chacun de ces élément sous forme d'hypothèse de recherche, afin d'établir une méthodologie appropriée.

II. HYPOTHESES ET METHODOLOGIE

« Former les esprits sans les conformer,
les enrichir sans les endoctriner,
les armer sans les enrôler,
leur donner le meilleur de soi-même
sans attendre ce salaire de la ressemblance. »

Jean Rostand

CHAPITRE 1

Hypothèses de recherche concernant l'adaptation des étudiants à l'enseignement supérieur

La revue de la littérature concernant l'adaptation des étudiants à l'enseignement supérieur, les lectures sur les objectifs et les méthodes des écoles à pédagogie nouvelle, ainsi que les synthèses de débats sur l'éducation en France aujourd'hui, nous amènent à formuler un certain nombre d'hypothèses concernant l'adaptation des jeunes après le baccalauréat, en fonction du type de scolarité dont ils ont bénéficié.

Des différences s'observent en comparant les élèves d'écoles à pédagogie nouvelle avec ceux du système scolaire traditionnel, mais aussi en comparant entre eux, les élèves de différentes écoles à pédagogie nouvelle.

En effet, dans la partie théorique de notre travail, nous avons exposé certains points communs aux pédagogies nouvelles, mais aussi un certain nombre de différences au niveau de la conception de l'éducation et du développement de l'enfant, ainsi que des pratiques qui en découlent. Ces différences pourraient ainsi influencer la qualité de l'adaptation à une situation nouvelle, comme c'est le cas lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

Dans un premier temps, nous allons nous intéresser aux hypothèses concernant les différences entre les deux principaux groupes qui constituent notre recherche : écoles à pédagogie nouvelle et système scolaire traditionnel. Puis, dans un deuxième temps, nous nous interrogerons sur les différences pouvant exister entre les étudiants issus des pédagogies nouvelles étudiées

Une fois les hypothèses posées, nous serons amenés à présenter la méthodologie mise en place pour les vérifier.

Au vu des éléments développés dans notre partie théorique et de la problématique posée, notre hypothèse principale est formulée de la manière suivante :

Les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle s'adaptent mieux à l'enseignement supérieur que ceux qui viennent du système scolaire traditionnel.

Ce postulat de recherche se décline en dix hypothèses opérationnelles, dont les 5 premières concernent **les variables pouvant expliquer la qualité de l'adaptation** des anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle comparés à ceux du système scolaire traditionnel :

- coping centré sur la tâche ;
- réseau relationnel établi ;
- auto-efficacité perçue ;
- choix d'orientation ;
- satisfaction par rapport à l'orientation.

Les 5 hypothèses opérationnelles suivantes concernent **les différences de qualité d'adaptation** elles-mêmes évaluées selon les 3 critères définis dans notre partie théorique :

- bien-être psychologique évalué à travers le niveau d'anxiété, de dépression et de satisfaction par rapport à la vie actuelle du sujet ;
- bien-être physique évalué par l'absence de symptômes physiques communs ;
- résultats universitaires satisfaisants (supérieurs à la moyenne).

Enfin, nous nous questionnerons sur **les différences possibles de qualité d'adaptation entre les étudiants issus des différents types d'écoles à pédagogie nouvelle,** considérés dans notre recherche : Steiner d'un côté, Ecoles nouvelles et Montessori de l'autre.

1. Caractéristiques et compétences pouvant expliquer les différences d'adaptation à l'enseignement supérieur

1.1. Différences dans le choix des stratégies de coping

Les méthodes proposées dans les écoles à pédagogie nouvelle conduisent les élèves à développer leurs capacités de résolution de problème : recherche d'information, expérimentation libre des solutions possibles, collaboration avec d'autres personnes, etc. Nous postulons ainsi que ces élèves auraient plus facilement recours aux stratégies de coping centrées sur le problème que les personnes ayant moins eu l'occasion d'exercer leur autonomie face à un problème posé.

Hypothèse opérationnelle 1 : *les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle* ***utilisent davantage de stratégies de coping centrées sur la tâche*** *que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.*

Cette hypothèse sera évaluée grâce au suivi des élèves lors de la transition vers l'enseignement supérieur.

1.2. Différences concernant le réseau relationnel établi

Le nombre d'années passées avec un même groupe-classe, avec un même enseignant (surtout dans les écoles Steiner), et avec une mise en valeur de la qualité relationnelle entre tous les membres d'un établissement à pédagogie nouvelle, pourraient favoriser le développement d'un réseau relationnel stable et soutenant. Cela constitue une ressource importante sur laquelle les sujets peuvent s'appuyer au moment d'un changement, comme lorsqu'ils quittent leur école d'origine. Nous faisons l'hypothèse que ce réseau se maintient donc davantage dans la durée que le cercle d'amis constitué par les élèves du système scolaire traditionnel, où la composition des classes est beaucoup moins stable d'une année sur l'autre. Le réseau des anciens élèves d'écoles à pédagogie nouvelle pourrait ainsi avoir une influence au moment de l'adaptation à l'enseignement supérieur, période nécessitant souvent soutien et conseil.

Hypothèse opérationnelle 2 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur,
les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle
possèdent un réseau relationnel plus stable et plus soutenant
que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

Cette hypothèse sera évaluée grâce aux entretiens de suivi des élèves, ainsi que les questionnaires « anciens élèves » et « parents ».

1.3. Différences concernant l'autonomie et l'auto-efficacité des étudiants

L'autonomie et l'efficacité personnelle (valorisation de l'enfant et confiance portée à son potentiel) semblent davantage favorisées dans les écoles à pédagogie que dans le système scolaire traditionnel ; ceci allant souvent de pair avec une meilleure confiance en soi et une représentation optimise par rapport à l'avenir. Etant donné qu'il s'agit de facteurs clés de l'adaptation à l'enseignement supérieur, en particulier à l'université, notre troisième hypothèse opérationnelle porte sur ce point.

Nous nous intéressons plus particulièrement au sentiment d'auto-efficacité concernant la réussite scolaire. En effet, les sujets des pédagogies nouvelles ont bénéficié d'un enseignement qui met en valeur les points forts de chacun et non les échecs. Nous faisons donc l'hypothèse que cela favorise un sentiment d'efficacité personnelle même chez des élèves qui n'ont pas un niveau scolaire élevé.

Hypothèse opérationnelle 3 : *chez les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle*
l'autonomie, le sentiment d'auto-efficacité, la confiance en soi et en l'avenir
sont plus présents
comparé aux étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

Etant donné l'ampleur des recherches à mener sur les caractéristiques spécifiques des anciens élèves des pédagogies nouvelles (il existe très peu d'études sur la question), nous aborderons seulement certains aspects mesurables de l'auto-efficacité chez les étudiants. Il s'agira du sentiment d'efficacité personnelle concernant la capacité à obtenir des résultats scolaires satisfaisants et la capacité à mettre en place des méthodes de travail adaptées aux exigences de l'enseignement supérieur.

En effet, ces éléments nous semblent pertinents à mesurer, puisque les écoles à pédagogie nouvelle mettent l'accent sur la réalisation de projets personnels nécessitant la recherche d'information, la synthèse de documents, l'écriture de ses propres fiches, etc., les étudiants issus de ces établissements ayant ainsi déjà acquis une certaine habitude de ces méthodes avant d'arriver dans l'enseignement supérieur (hypothèse qui reste à confirmer).

De plus, la pratique de la prise de notes et de la réalisation de ses propres cahiers de cours qui remplacent les manuels scolaires (Steiner), rend cette pratique plus aisée que pour des étudiants ayant l'habitude de rédiger des cours dictés par l'enseignant. Cela faciliterait donc le suivi des cours dans l'enseignement supérieur.

Notre troisième hypothèse sera donc évaluée grâce au suivi des élèves lors de la transition vers l'enseignement supérieur en analysant leur sentiment d'auto-efficacité concernant les résultats scolaires et les méthodes de travail adaptées à l'enseignement supérieur. Elle sera également testée par les questionnaires « anciens élèves » et « parents qui recueilleront les informations concernant l'autonomie, la confiance en soi et en l'avenir.

1.4. Différences concernant le choix et la satisfaction par rapport à l'orientation professionnelle

La pratique plus marquée d'activités créatives, artistiques et artisanales (en particulier dans les écoles Steiner) qui permet de découvrir d'autres métiers (ébénisterie, lutherie, forge, théâtre, etc.) pourrait donner des idées de professions qui seraient plus spécifiques à ces pédagogies. De plus, les valeurs véhiculées au sein des écoles à pédagogie nouvelle (respect de l'autre, solidarité, attention portée à la santé physique et mentale), pourraient orienter les choix professionnels des élèves davantage vers des métiers d'aide et de soin. Notre quatrième hypothèse porte donc sur une différence de choix d'orientation entre les pédagogies.

Hypothèse opérationnelle 4 : *les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle* ***choisissent davantage des filières artistiques ou liées à l'accompagnement et au soin*** *que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.*

Cette hypothèse sera évaluée grâce au suivi des sujets entrant dans l'enseignement supérieur ainsi que par les questionnaires « anciens élèves » et « parents ».

D'autre part, étant donné que les écoles à pédagogie nouvelle offrent une plus grande place à la découverte de métiers, à la pratique d'activités diversifiées et à la confrontation avec ses centres d'intérêts (projets personnels, nombreux stages, accueil d'intervenants extérieurs, etc.), leurs choix d'orientation pourraient être plus affirmés que ceux des autres élèves. Cela pourrait être plus particulièrement le cas pour les anciens élèves des écoles Steiner où les dernières années proposent la mise en place d'un projet personnel sur un an, la pratique de stages dans différents milieux choisis par l'élève, afin de lui offrir une pratique du terrain qui l'intéresse. Cela lui permet de confirmer ou informer ses choix d'orientation et ainsi de s'investir dans une filière en étant plus sûr de lui.

Le fait d'être plus sûr de son orientation professionnelle pourrait être un facteur favorisant la satisfaction par rapport aux études entreprises. En effet, d'autres étudiants ayant choisi une filière plus par élimination ou en suivant les recommandation des parents plutôt que leur propre souhait, ont plus de risque d'être déçus ou démotivés face à leurs études.

Hypothèse opérationnelle 5 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur, *les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle* ***sont davantage satisfaits de l'orientation choisie*** *que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.*

Cette hypothèse sera évaluée grâce à l'entretien de suivi des élèves après l'intégration dans l'enseignement supérieur, ainsi que par le questionnaire « anciens élèves ».

Nous allons maintenant nous intéresser aux différences de qualités d'adaptation elles-mêmes, en fonction des critères retenus dans notre partie théorique : bien-être psychologique, absence de symptômes physiques communs, et performances solaires satisfaisantes. Voici un bref rappel de ces critères avant d'aborder la comparaison des populations de notre étude.

Critère 1 : le bien-être psychologique

Le bien-être psychologique a été évalué à partir de trois aspects, à la fois par des outils validés au niveau international permettant une mesure « objective », et à la fois par les propos relevés auprès des étudiants lors des entretiens semi-directif, ce qui nous donne accès au vécu « subjectif » (la méthodologie détaillée sera explicitée dans le chapitre suivant) :

- degré acceptable d'anxiété mesuré à l'aide de l'Inventaire d'Anxiété Trait et Etat (State-Trait Anxiety Inventory de Spielberger, 1980) ;

- degré acceptable de dépression mesuré à l'aide de l'Inventaire de Dépression de Beck (Beck Depression Inventory, 1961) ;

- la satisfaction par rapport à l'orientation choisie dans l'enseignement supérieur et par rapport à la vie actuelle, mesurée à partir des propos de l'étudiant lors des entretiens de suivi.

Critère 2 : l'absence de symptômes physiques communs

Les symptômes physiques communs retenus sont :

- maux de tête
- maux de ventre
- troubles du sommeil

Cette liste a été retenue car les recherches montrent que ces symptômes sont souvent liés à l'anxiété et au mal-être étudiant. La présence de ces troubles est évaluée à travers les déclarations faites par les sujets lors des entretiens semi-directifs.

Critère 3 : la présence de performances scolaires satisfaisantes

Nous entendons par « performances scolaires satisfaisantes », l'obtention de notes supérieures à la moyenne lors des examens réalisés en fin de premier semestre de l'enseignement supérieur et/ou des notes de contrôle continu, selon les pratiques de l'établissement dans lequel se trouve l'étudiant.

Dans le cas d'établissements ou de promotions où les notes de l'ensemble de la classe sont faibles, nous évaluerons alors si l'élève se situe au-dessus de la moyenne de sa promotion. Ces résultats seront obtenus grâce au relevé de notes de l'étudiant, en fin de premier semestre.

Voici le détail des hypothèses opérationnelles que nous posons concernant les différences d'adaptation à l'enseignement supérieur.

2. Différences de qualité d'adaptation en fonction du type de scolarité suivi avant l'entrée dans l'enseignement supérieur

2.1. Différences concernant le bien-être psychologique

Les valeurs et priorités mises en avant dans les écoles à pédagogie nouvelle, davantage axées sur l'équilibre de vie et l'épanouissement de l'individu, pourraient avoir une influence sur la façon dont les jeunes s'adaptent à l'enseignement supérieur. L'attention portée au développement de l'enfant, notamment à son sentiment d'auto-efficacité, et à l'équilibre de vie au sein des écoles à pédagogie nouvelle, laissent penser que ces élèves auront moins tendance à être anxieux que les autres. Cela pourra se vérifier au moment de l'arrivée dans l'enseignement supérieur qui est un facteur important de stress.

Hypothèse opérationnelle 6 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur,
les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle
sont moins anxieux
que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

Cette hypothèse sera évaluée grâce au suivi des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur.

Il en va de même pour les symptômes dépressifs. En effet, l'auto-efficacité et la représentation positive de l'avenir (évoquée dans notre partie théorique), sont corrélées à un faible niveau de dépression chez les étudiants. Ainsi, ces étudiants devraient être moins sujets à des accès de dépression que les autres.

Hypothèse opérationnelle 7 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur,
les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle
présentent moins de symptômes dépressifs
que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

Comme le montrent les recherches menées sur l'insertion universitaire, l'accès à une plus grande liberté et la nécessité d'être autonome sont parfois déstabilisants pour les étudiants issus d'établissements scolaires traditionnels où peu de place est réservée à cette liberté. Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle sont davantage satisfaits de leur vie d'étudiant, étant donné que, contrairement à la Terminale, ils ont à nouveau accès à un niveau de liberté et d'autonomie appréciables.

Cette supposition s'applique plus particulièrement à l'université, en opposition aux filières sélectives (classes préparatoires, BTS, IUT) où les conditions sont différentes.

Hypothèse opérationnelle 8 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur,
les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle
sont davantage satisfaits de leur vie d'étudiant
que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

Cette hypothèse sera également évaluée grâce au suivi des sujets entrant dans l'enseignement supérieur.

2.2. Différences concernant le bien-être physique

En postulant l'adaptation facilitée pour les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle, il en découle que le risque d'apparition de symptômes physiques communs (maux de ventre, maux de tête et troubles du sommeil), est moins important pour ces étudiants.

> **Hypothèse opérationnelle 9 :** lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur,
> *les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle*
> ***présentent moins de symptômes physiques communs***
> *que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.*

Cette hypothèse sera évaluée par le suivi des élèves lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

2.3. Différences concernant les performances scolaires

L'adaptation facilitée permet aussi de supposer l'obtention de meilleurs résultats scolaires pour les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle.

> **Hypothèse opérationnelle 10 :** au cours de la première année dans l'enseignement supérieur, *les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle*
> ***obtiennent de meilleurs résultats scolaires***
> *que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.*

Cette hypothèse sera évaluée grâce au suivi des élèves en mesurant les résultats obtenus au premier semestre de l'enseignement supérieur.

L'ensemble des caractéristiques et compétences présentées ci-dessus laisse penser que l'adaptation des étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle sera de meilleure qualité que celle des autres étudiants.

3. Nuances de qualité d'adaptation entre les étudiants issus des différentes écoles à pédagogie nouvelle

3.1. Différences en fonction de la durée de scolarisation dans une école à pédagogie nouvelle

L'absence de recherches comparant l'efficacité des différentes écoles à pédagogie nouvelle, ne nous permet pas d'établir d'hypothèses fondées, concernant d'éventuelles différences de qualité d'adaptation à l'enseignement supérieur.

Cependant, suite à la présentation des différences à la fois théoriques et pratiques de ces écoles, un certain nombre de questions peuvent être posées.

Existe-t-il une différence d'adaptation d'anciens élèves venant d'écoles à pédagogie nouvelle qui se terminent en fin de primaire, comparé à ceux dont l'enseignement continue jusqu'au collège, voire au lycée ?

En effet, deux possibilités sont à considérer.

On pourrait supposer que les élèves qui restent plus longtemps dans un système de pédagogie alternatif, ont davantage de difficultés à s'adapter à la sortie pour plusieurs raisons. D'après les témoignages et les quelques études référencées sur les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle (Finkelmeyer, 2001), les difficultés lors de la transition se situeraient plutôt du côté de la confrontation à un univers profondément différent de celui connu jusqu'alors. Ces difficultés seraient d'autant plus marquées que l'élève est resté longtemps dans une école à pédagogie nouvelle.

Elles peuvent être regroupées en trois catégories :

1. Difficulté à sortir du « cocon »

Certains anciens élèves éprouvent des difficultés à « couper le cordon » et à s'investir dans un environnement nouveau. S'ils ne parviennent pas à faire appel à leurs ressources internes et externes (notamment liées aux apports de la pédagogie), ils risquent de devenir passifs, voire dépressifs.

Par ailleurs, cette tendance peut être renforcée en raison d'une certaine stigmatisation des écoles à pédagogie nouvelle en France qui sont tantôt prises pour des sectes, tantôt considérées comme des établissements pour enfants en difficulté. Ces écoles communiquant peu à travers les médias, elles sont souvent méconnues. Les élèves issus de ces écoles évoquent donc une appréhension face au monde étranger à leur établissement scolaire, ainsi qu'un sentiment d'être différent des autres, voire un sentiment d'infériorité comparé aux élèves du système scolaire traditionnel. Ce sentiment d'infériorité concerne plus particulièrement le niveau de connaissances scolaires de base acquis.

2. Différence de valeurs véhiculées

Les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle ont été habitués à vivre dans un environnement solidaire, attentionné, avec une certaine ouverture d'esprit donnant la possibilité de s'exprimer. Par ailleurs, l'implication au niveau des problèmes de société (environnement, santé, social, etc.) y est fortement valorisé. En quittant leur établissement à pédagogie nouvelle, les élèves sont parfois confrontés à un environnement moins accueillant, moins attentionné, véhiculant d'autres valeurs davantage orientées vers la performance, la réussite scolaire et la compétition. Cela peut constituer un facteur déstabilisant pour ces élèves.

3. Différence de méthodes de travail

Les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle sont confrontés à l'application de méthodes typiquement françaises pour la rédaction de dissertation, les examens, etc., qui laissent souvent peu de place à la créativité. De plus, les enseignants accordent parfois plus

d’importance à la forme qu’au fond, ce qui est nouveau pour ces élèves, et potentiellement décourageant.

Ces trois types de problèmes rencontrés par les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle, pourraient appuyer l’hypothèse selon laquelle, plus la durée de scolarité a été longue au sein d’une de ces école, plus l’adaptation à un nouvel environnement sera difficile.

A l’inverse, il est aussi possible de supposer que les écoles à pédagogie nouvelle qui s’arrêtent en fin de primaire, ont moins d’influence sur le développement des compétences du sujet (confiance en soi, autonomie, goût pour les apprentissages, facilité à choisir son orientation, etc.). Ceci aurait alors pour conséquence de rendre l’adaptation à l’enseignement supérieur moins facile pour ces élèves que pour ceux qui sont issus d’écoles à pédagogie nouvelle poursuivant jusqu’au lycée.

De plus, les élèves des écoles allant jusqu’au lycée (écoles Steiner et Ecole Nouvelle la Source), ont passé parfois plus de dix ans dans un même établissement. Ils aspirent alors davantage à découvrir un autre univers et à s’ouvrir sur la société « extérieure » à l’école, que les élèves qui sortent du primaire avec la sensation d’être « arrachés » à leur enfance. La transition à la sortie de l’école sera ainsi mieux vécue par les premiers, les seconds percevant le passage au collège traditionnel comme une contrainte et non une ouverture vers de nouveaux horizons.

D’autre part, les anciens des écoles à pédagogie nouvelle allant jusqu’au lycée devraient avoir de plus grandes facilités à s’adapter à l’enseignement supérieur étant donné qu’ils quittent leur établissement une fois leur maturation presque achevée (vers 18 ans), ce qui implique une plus grande affirmation de la personnalité du sujet et de ses choix d’orientation professionnelle.

Conjugué avec la durée passée dans un établissement, le type même de pédagogie nouvelle pourrait avoir une influence sur l’adaptation à l’enseignement supérieur.

3.2. Différences en fonction du type d'école à pédagogie nouvelle

De même que nous pouvons supposer une différence entre système scolaire traditionnel et écoles à pédagogie nouvelle, il est possible de concevoir qu'il existe des différences d'adaptation en fonction du type de pédagogie nouvelle. En effet, en fonction des objectifs et des pratiques, chaque pédagogie nouvelle a sa propre spécificité. Par exemple, selon les objectifs présentés dans notre partie théorique, le développement de l'autonomie serait plus présent dans les pratiques pédagogiques des Ecoles Nouvelles et des écoles Montessori, tandis que la créativité serait plus développée dans les écoles Steiner.

Il semble également que l'expérimentation d'une grande diversité de matières, notamment de nombreuses activités artistiques et manuelles, soit plus développée dans les écoles Steiner, ce qui pourrait favoriser certains choix d'orientation.

Cependant, le peu d'éléments que nous possédons concernant ces différences, ne nous permettent pas d'élaborer des hypothèses précises. Nous nous contenterons d'observer ces différences lors de l'analyse des résultats afin de pouvoir proposer des hypothèses pour de futures recherches.

Afin de répondre aux 10 hypothèses opérationnelles proposées pour la présente recherche, nous avons mis en place une étude comportant deux volets. Le corps de notre recherche concerne le suivi de 130 élèves issus de différents types de pédagogies, passant de la Terminale à l'enseignement supérieur.

Le deuxième volet comprend la passation de questionnaires auprès d'anciens élèves et de parents d'anciens élèves des différentes pédagogies prises en compte dans la présente étude. Ces questionnaires permettront le recueil de données auprès d'une population plus large que le suivi individualisé, et pourront venir appuyer ou, à l'inverse, nuancer certains résultats obtenus au cours des suivis.

CHAPITRE 2

Méthodologie de recherche

La méthodologie de recherche comprendra à la fois l'étude sur le suivi des élèves passant de la Terminale à l'enseignement supérieur, et l'enquête par questionnaire auprès des anciens élèves et anciens parents d'élèves issus des différentes pédagogies qui nous intéressent.

Pour mette en place notre recherche, il nous a fallu prendre contact avec l'ensemble de ces écoles à pédagogie nouvelle dans un premier temps, afin de vérifier la possibilité de mener une étude nécessitant les coordonnées d'anciens élèves et l'accord des établissements scolaires. Cette étape a été longue étant donné le manque de suivi dans certaines écoles concernant les élèves ayant quitté leur établissement scolaire.

Après avoir sélectionné les écoles potentiellement parties prenantes dans notre recherche, nous avons élaboré les outils nécessaires à ces deux études, menées en parallèle : suivi des élèves actuels, et enquête auprès des anciens.

Pour l'évaluation de l'adaptation à l'enseignement supérieur nous avons eu recours à des outils validés au niveau international. En revanche, il nous a fallu concevoir les grilles d'entretiens semi-directifs pour le suivi des sujets. Nous nous sommes inspirés pour cela des études présentées dans notre partie théorique sur l'adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur.

Il en fut de même pour les questionnaires adressés aux anciens élèves. La difficulté principale ayant été de pouvoir proposer un questionnaire identique à des personnes venant d'écoles parfois très différentes, ce qui n'était pas le cas des enquêtes menées jusqu'alors.

En ce qui concerne les questionnaires pour parents d'anciens élèves, nous avons repris celui qui était en cours d'utilisation au sein de l'Ecole Nouvelle d'Antony, étude dont les résultats figureront dans la présente recherche.

En dernière partie de notre méthodologie, nous présentons le déroulement du recueil des données et leur traitement, ainsi que les statistiques descriptives de nos populations.

1. La sélection des établissements scolaires et le recrutement des sujets

1.1. Le choix des établissements scolaires participant à notre étude

Notre étude vise à comparer l’adaptation à l’enseignement supérieur des jeunes venant du système scolaire traditionnel et ceux qui sont issus d’écoles à pédagogie nouvelle. La particularité de notre étude, en outre, est de comparer des élèves venant de différentes écoles à pédagogie nouvelle entre eux. En effet, les recherches qui ont été menées jusqu’à présent ou qui sont actuellement en cours sur l’adaptation des anciens élèves à la sortie de leur scolarité ne concernent qu’un type d’école, notamment les écoles Steiner. Notre étude permettra ainsi de voir si l’on peut distinguer des caractéristiques propres aux pédagogies nouvelles en général lors de l’adaptation après le baccalauréat, ou s’il existe des éléments propres à un type de pédagogie nouvelle précis.

Le choix des écoles à pédagogie nouvelle sélectionnées s’est fait selon plusieurs critères. En effet, il existe divers types d’écoles à pédagogie nouvelle, dont certaines ne portent pas de nom spécifique ou ne sont pas regroupées au sein d’un mouvement. De plus, certains enseignants du système scolaire traditionnel utilisent eux-mêmes des méthodes issues des pédagogies nouvelles. Le **premier critère de sélection** retenu est donc que les écoles fassent partie des pédagogies nouvelles les plus répandues en France. Ce critère correspond à deux principaux objectifs :

1. Obtenir des effectifs suffisants d’anciens élèves issus d’une même méthode pédagogique. Cela permet notamment d’effectuer des comparaisons statistiques valides.

2. Proposer des résultats intéressant le plus grand nombre de personnes. En effet, les parents, les enseignants, les responsables politiques, se questionnent sur l’efficacité de certaines méthodes pédagogiques. Il est donc pertinent d’apporter des éléments de réponse à ces nombreuses interrogations.

Nous avons donc fait le choix d’écarter de la présente étude les écoles à Pédagogie Institutionnelle (il en existe seulement deux et avec de petits effectifs), l’école Decroly (il n’y en a qu’une en France), ainsi que les autres écoles qui ont une pédagogie propre à leur établissement.

Il existe, par ailleurs, un réseau d'enseignants Freinet, mais qui sont répartis dans différentes écoles et en particulier à l'Education Nationale. Il n'existe donc pas un ensemble d'écoles Freinet sur lesquelles notre étude aurait pu porter.

Les écoles à pédagogie nouvelle que nous avons donc répertoriées comme étant les plus répandues en France sont, par ordre décroissant :

- les écoles Montessori (environ 50 établissements membres de l'Association Montessori France) ;

- les écoles Steiner (moins de 20 établissements membres de la Fédération Steiner-Waldorf en France) ;

- les Ecoles Nouvelles (moins de 10 établissements appartenant à l'Association Nationale des Ecoles Nouvelles).

Notre **second critère de sélection** porte sur la durée de scolarisation possible dans les établissements scolaires de ces trois types de pédagogie. En France, contrairement à l'Allemagne et à la Suisse, il est rare de trouver des établissements scolaires à pédagogie nouvelle qui vont jusqu'en Terminale. En effet, il existe de nombreux jardins d'enfants Montessori ou Steiner répartis sur le territoire français, mais peu d'écoles primaires, et encore moins de collèges ou de lycées. Nous avons donc choisi, pour les types de pédagogies où cela était possible, des établissements qui proposent des classes jusqu'en fin de collège ou de lycée.

Le **troisième critère** repose sur le nombre d'années d'existence de l'établissement. Nous avons sélectionné des écoles dont l'ensemble des cycles scolaires avaient au moins dix ans d'existence. Cela permettait d'y réaliser la recherche sur les anciens élèves et parents d'anciens élèves. En effet, la mise en place de cette étude nécessite de contacter de nombreux anciens élèves et parents, et que ceux-ci aient un certain nombre d'années de recul par rapport à leur scolarité ou à celle de leur enfant.

Notre **dernier critère** prend en compte les aspects pratiques de la recherche. Les facteurs clés retenus pour le choix des établissements scolaires étaient ainsi d'avoir la possibilité d'accès aux fichiers d'adresses des anciens élèves : existence ou non d'un tel fichier, et accord des responsables de l'établissement pour l'utilisation de ce ficher dans le cadre de notre étude.

En résumé, nos quatre critères de sélection sont :

1. Les écoles dont la pédagogie est la plus répandue en France

2. Les établissements dont la durée de scolarisation possible est la plus longue

3. Le nombre d'années d'existence de l'établissement supérieur à dix ans

4. L'accès aux fichiers d'adresses des anciens élèves

D'après nos quatre critères nous avons donc sélectionné les écoles à pédagogie nouvelle suivantes, aussi bien pour l'enquête auprès des anciens élèves et parents, que pour le suivi des élèves entrant dans l'enseignement supérieur :

1. **Les écoles Steiner :**

- Chatou (78), créée en 1957, qui va jusqu'en fin de Terminale ;
- Verrières-le-Buisson (91), créée en 1979, qui va jusqu'en fin de Première ;
- Strasbourg (67), créée en 1946, qui va jusqu'en fin de Première ;
- Colmar (68), créée en 1981, qui va jusqu'en fin de Première ;
- Lyon (69), créée en 1983, qui va jusqu'en fin de Troisième.

2. **Les écoles Montessori :**

- Rennes (35), créée en 1945, qui va jusqu'en fin de Primaire ;
- Emilie Brandt (92), créée en 1922, qui va jusqu'en fin de Primaire. Nous tenons à préciser que cette école fait partie de l'Association Nationale des Ecoles Nouvelles (ANEN), cependant, comme elle s'appuie sur le matériel Montessori pour sa pédagogie, nous l'avons classé dans les écoles Montessori et non dans les Ecoles Nouvelles.

3. **Les Ecoles Nouvelles :**

- l'Ecole Nouvelle d'Antony (92), créée en 1961, qui va jusqu'en fin de Primaire ;
- l'école *La Source* à Meudon (92), créée en 1946, qui va jusqu'en fin de Terminale. A noter que *La Source* considère qu'elle continue à pratiquer une pédagogie nouvelle, mais ne fait plus partie du réseau des Ecoles Nouvelles en France (ANEN).

En ce qui concerne les établissements appartenant au système scolaire traditionnel, public ou privé, nous avons eu accès aux lycées grâce à certains contacts. Nous avons fait le choix d'y inclure un établissement privé, afin de vérifier si nos résultats reposaient bien sur une différence entre type de pédagogie et non sur une différence entre établissements publics et privés.

Ainsi, les écoles du **système scolaire traditionnel ayant accepté de prendre part à notre étude sont** :

- le Lycée de Sèvres (92)
- le Lycée de Questembert (56)
- le Lycée privé Saint-Paul à Vannes (56)

Ces derniers sont des établissements à effectifs importants et ont la particularité de favoriser le maintien des contacts avec leurs anciens élèves.

Ainsi, au total, neuf écoles à pédagogie nouvelle et trois établissements du système scolaire traditionnel ont participé à notre étude.

Comme nous l'avons présenté dans l'introduction de ce chapitre, la présente recherche est divisée en deux volets. Le premier consiste en un suivi des élèves de Terminale lors de leur transition vers l'enseignement supérieur, et le second est constitué d'une enquête auprès d'anciens élèves et de parents d'anciens élèves.

Il s'agit donc de deux populations distinctes :

- les élèves actuels ;

- les anciens élèves et parents d'anciens élèves.

1.2. Le recrutement des sujets suivis au cours de leur transition vers l'enseignement supérieur

Pour le premier volet de notre étude, nous avions besoin de sujets étant en Terminale et souhaitant poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur après le baccalauréat. Au cours de leur année de Terminale, les élèves du système scolaire traditionnel ont été informés de la présente recherche en début de cours, au sein de leur établissement. Ils ont ainsi assisté à une brève présentation en plusieurs points :

- objectifs de l'étude : comparer l'adaptation à l'enseignement supérieur d'étudiants issus de différents types de pédagogies ;
- déroulement : trois passations, réparties sur environ un an et demi.
- considérations éthiques : anonymat, signature des parents autorisant la participation aux entretiens et à la passation des questionnaires pour les mineurs.

Les élèves intéressés par l'étude ont alors inscrit leurs coordonnées sur une liste afin que nous puissions les contacter pour fixer un rendez-vous pour le premier entretien et la passation des questionnaires. Une feuille explicative reprenant les trois points de la présentation, ainsi qu'une feuille à faire signer aux parents pour les mineurs, a été remise aux élèves souhaitant participer à cette recherche. Sur cette feuille figurait également nos coordonnées, afin qu'ils puissent nous contacter en cas de désistement. En effet, à tout moment de l'étude, ces élèves étaient libres de se désengager, et ce, sans nécessité de justification.

Ainsi, pour chaque établissement nous sommes passés dans les différentes classes de Terminale (littéraires, scientifiques, économiques et sociales, et techniques).

Sur les trois lycées traditionnels retenus, le nombre d'élèves ayant souhaité participer à l'étude s'élève à 92. Cependant, parmi eux, six élèves n'ont pas obtenu le baccalauréat. Il restait donc 86 sujets pour notre étude, parmi lesquels cinq autres n'ont pas poursuivi leurs études dans l'enseignement supérieur (orientation vers un apprentissage, ou séjours à l'étranger), et un sujet n'a pas souhaité participer au second entretien.

Au total, **80 élèves du système scolaire traditionnel** ont donc participé à notre étude. Ils sont répartis comme suit :

- Lycée de Sèvres : 28
- Lycée de Questembert : 25
- Lycée Saint-Paul à Vannes : 27

Nous tenons à préciser que sur l'ensemble des élèves intéressés par notre étude, nous n'avons retenu que ceux qui affirmaient vouloir poursuivre leurs études après la Terminale. Cela nous permettait de limiter les pertes de sujets dans le courant de l'étude. En revanche, nous ne pouvions pas maîtriser le fait que certains élèves n'obtiendraient pas le baccalauréat et ne passeraient donc pas dans l'enseignement supérieur l'année suivante.

En ce qui concerne les élèves des écoles à pédagogie nouvelle, pour les établissements allant jusqu'en fin de Première (Steiner), nous avons simplement pris la liste des coordonnées de la classe qui venait de quitter l'école en fin de Première pour entrer en Terminale dans le système scolaire traditionnel. La prise de contact a donc été aisée, et nous n'avons eu aucun refus de participation. En revanche, les seuls élèves des écoles Steiner effectuant la Terminale au sein de leur établissement d'origine (école de Chatou) ont refusé de participer à l'étude.

Pour les anciens élèves de l'école Steiner de Lyon, qui se termine en fin de Troisième, nous avons pu retrouver les coordonnées de quatre élèves scolarisés en Terminale.

Ainsi, au total, **22 anciens élèves des écoles Steiner** ont accepté de participer à notre étude.

Parmi les anciens élèves de La Source (Ecole Nouvelle allant jusqu'en Terminale), seuls les élèves ayant été scolarisés dans une école nouvelle depuis le primaire ont été contactés, ce qui a réduit le nombre d'inclusions à 12. En effet, il arrive que des élèves s'intègrent à La Source seulement au niveau du lycée, ce qui aurait entraîné un biais trop important pour notre étude. Parmi ces 12 sujets, une personne n'a pas souhaité poursuivre l'étude lors du contact pour le second bilan. Nous avons donc inclus 11 sujets de La Source au total.

En ce qui concerne les écoles à pédagogie nouvelle qui s'arrêtent en fin de primaire, le contact a été plus difficile à établir avec les anciens élèves. En effet, ces derniers avaient quitté leur école depuis plusieurs années pour entrer dans le système scolaire traditionnel. C'est le cas des anciens élèves de l'Ecole Nouvelle d'Antony et des écoles Montessori de notre étude. Pour prendre contact avec ces sujets, nous avons utilisé le fichier d'anciens élèves en sélectionnant les classes des individus qui auraient dû se trouver en Terminale l'année de notre étude. Cette sélection s'est faite en calculant le nombre d'années séparant la fin du primaire, de l'arrivée en Terminale (sept ans).

L'école Emilie Brandt (pédagogie Montessori) n'a pas pu retrouver les coordonnées correspondant à cette année. Pour les autres anciens élèves, le contact s'est fait par téléphone

dans un premier temps en suivant la liste des classes prises en compte. Parmi les anciens élèves dont nous avons pu retrouver les coordonnées, nous n'avons eu aucun refus de participation. En revanche, de nombreuses adresses n'étaient plus à jour et plusieurs élèves n'étaient pas encore en Terminale du fait de redoublements. Cependant, les élèves contactés nous ont aussi fourni d'autres coordonnées plus récentes d'anciens élèves de ces écoles étant en Terminale.

Ainsi, 7 élèves de l'Ecole Nouvelle d'Antony et 10 élèves de l'école Montessori de Rennes ont accepté de participer à l'étude.

En résumé, nous avons donc suivi 130 élèves sur un an et demi, dont 80 du système scolaire traditionnel et 50 des écoles à pédagogie nouvelle.

1.3. Le recrutement des anciens élèves et des parents d'anciens élèves

Pour le second volet de notre étude, nous avions besoin de contacter des anciens élèves et parents d'anciens élèves des différentes pédagogies sélectionnées pour notre recherche. L'objectif de cette enquête était de recueillir des informations sur la façon dont s'était déroulée la scolarité des sujets, ainsi que leur adaptation à l'enseignement supérieur, en fonction du type d'établissement fréquenté.

En ce qui concerne les anciens élèves et parents d'anciens élèves du système scolaire traditionnel, nous avons principalement fait circuler le questionnaire sur Internet, de contact en contact. Des personnes relais ont fait passer d'autres questionnaires papier auprès de leurs collègues ou de leurs proches.

Nous avons arrêté le nombre de questionnaires à 110 pour les anciens élèves ainsi que pour les parents d'anciens élèves du système scolaire traditionnel, dans l'objectif de pouvoir conserver 100 questionnaires complétés de manière adéquate pour chacun des deux groupes (élèves et parents). Après avoir retiré les questionnaires incomplets, nous en sommes arrivé à un total de :

100 questionnaires d'anciens élèves du système scolaire traditionnel et
105 questionnaires de parents d'anciens élèves.

Pour ce qui est des écoles à pédagogie nouvelle, c’est à travers les mêmes fichiers d’anciens élèves utilisés pour le premier volet de l’étude que nous avons pu contacter nos sujets. Nous avons d’abord téléphoné aux familles figurant sur ces fichiers afin de vérifier si les coordonnées étaient encore valides et pour s’assurer que ces personnes étaient d’accord pour répondre au questionnaire. Lorsque cela était possible, les questionnaires étaient envoyés par courriel ; dans le cas contraire, nous les avons adressés par courrier.

Il est à noter qu’il s’agit de deux questionnaires distincts : l’un pour les anciens élèves et l’autre pour les parents. Chaque famille nous précisait ainsi le nombre de questionnaires qu’elle souhaitait remplir en fonction du nombre d’enfants concernés. Cela permettait d’assurer un taux de retour intéressant, et ainsi de limiter nos dépenses. Il est important de préciser qu’il était demandé aux parents de compléter un questionnaire séparément pour chacun de leurs enfants, étant donné que l’expérience peut être très différente selon les personnes même s’il s’agit d’une pédagogie identique.

Les questionnaires étaient aussi accessibles sur le site Internet de la Fédération des Ecoles Steiner-Waldorf en France. D’autres questionnaires ont pu être distribués et complétés lors de manifestations dans les écoles Steiner et Montessori, réunissant les familles actuelles, aussi bien que les anciens élèves et parents.

Nous avons ainsi recueilli :

67 questionnaires d’anciens élèves de Montessori et 61 des parents de ces écoles, ainsi que **100 questionnaires d’anciens élèves des écoles Steiner et 87 de parents**.

Pour ce volet de l’étude nous n’avons pas eu accès au fichier des anciens élèves de l’Ecole Nouvelle La Source. En revanche, nous avons pu utiliser les 147 questionnaires complétés par les parents de l’Ecole Nouvelle d’Antony lors de l’étude coordonnée par madame de Framond (ancien parent de cette école). Nous tenons à préciser que les parents de cette école avaient déjà complété un questionnaire au cours de l’année où nous avons mis en place notre protocole de recherche, c’est pourquoi les anciens élèves ont été très peu nombreux à souhaiter répondre à notre enquête. En effet, nombre d’entre eux déclaraient qu’ils avaient aidé leurs parents à remplir le questionnaire de l’Ecole Nouvelle d’Antony et qu’ils n’avaient rien de plus à ajouter. Ainsi, nous avons recueilli seulement 14 questionnaires d’anciens élèves de cet établissement.

Au total, toutes pédagogies confondues, nous avons donc traité 277 questionnaires d’anciens élèves et 400 questionnaires de parents d’anciens élèves.

Nous avons sélectionné et réalisé plusieurs outils permettant de tester les 10 hypothèses posées, au travers des deux volets de notre étude (suivi auprès des élèves actuels et enquête auprès des anciens). Les premiers outils que nous allons présenter portent sur le suivi des élèves au cours de la transition de la Terminale à l'enseignement supérieur. Pour le second volet, nous avons réalisé un questionnaire destiné aux anciens élèves, et repris le questionnaire pour parents d'anciens élèves, réalisé par l'Ecole Nouvelle d'Antony.

Nous allons commencer par exposer les objectifs du suivi des sujets en trois temps, puis expliquer le choix des outils utilisés et créés pour cette étude.

2. Le choix et la construction des outils

2.1. Un suivi en trois temps

Trois bilans sont proposés aux sujets, comportant chacun une batterie de tests à compléter et un entretien semi-directif. Ces bilans se font en individuel, soit dans l'établissement scolaire des élèves, soit dans un lieu neutre (un bureau mis à disposition pour cette étude).

Le premier bilan a lieu pendant la Terminale. Il permet de constater l'état du sujet avant l'entrée dans l'enseignement supérieur afin d'observer les changements qui surviennent lors de la transition.

Le deuxième bilan a lieu à la rentrée scolaire après l'obtention du baccalauréat. C'est à ce moment là que nous analysons l'état du sujet au cours de sa phase d'insertion dans l'enseignement supérieur.

Puis, **le troisième bilan** est proposé en début de deuxième semestre, après l'obtention des résultats des examens scolaires. Il permet d'observer l'évolution de l'insertion et de comparer la qualité de l'adaptation des étudiants, une fois la phase de transition dépassée. Cette étape donne également accès aux résultats scolaires et aux réaménagements que cela entraîne chez nos sujets, notamment au niveau du bien-être psychologique et du sentiment d'auto-efficacité.

La batterie de tests est composée de trois auto-questionnaires évaluant :

1. Le style de coping

L'évaluation du style de coping permet de comparer les différences de stratégies de coping utilisées par les sujets issus de différents types de pédagogies. Cette mesure sera effectuée grâce à l'Inventaire de Coping pour les Situations Stressantes de Endler et Parker (1990). Celle-ci se fera seulement lors du premier bilan afin d'éviter d'alourdir la batterie de tests pour nos sujets. En effet, les auteurs soulignent que le style de coping est stable dans le temps. De plus, nos évaluations sont rapprochées dans le temps (4-6 mois d'intervalle), ce qui laisse supposer que les stratégies utilisées de manière préférentielle seront peu modifiées. En revanche, le recueil de ces données a été complété par les informations collectées lors des entretiens semi-directifs, pour avoir une approche *spécifique* du coping lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur et non du coping pour les situations *en général*.

2. Le niveau d'anxiété du sujet

Il s'agit de l'anxiété « état », évaluée aux trois temps de l'étude. Cependant, afin de contrôler l'influence du type de pédagogie sur la qualité de l'adaptation, il est nécessaire de prendre en considération le niveau d'anxiété « trait » du sujet, celui-ci pouvant expliquer le niveau plus élevé d'anxiété « état » d'un sujet. Pour ne pas alourdir la batterie de tests, la passation de l'échelle « anxiété trait » est uniquement proposée lors du premier bilan.

Cet aspect a été évalué grâce à l'Inventaire d'Anxiété Trait et Etat de Spielberger (1980).

3. La présence de symptômes dépressifs

Il s'agit d'évaluer la présence et l'intensité de symptômes dépressifs aux trois temps de l'étude. Cela permet de contrôler le niveau de dépression du sujet avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, afin de mesurer les changements qui surviennent de manière spécifique au moment de la transition après le baccalauréat. La mesure de cette tendance dépressive permettra également d'observer les réactions des sujets en début de deuxième semestre, notamment après l'obtention des résultats scolaires.

Cet aspect a été évalué grâce à l'Inventaire de Dépression de Beck (1961).

Concernant la construction de la grille d'entretien, nous nous sommes inspirés du guide d'entretien semi-directif utilisé par Boyer, Coridian et Erlich (1999, p.267).

Nous allons exposer à présent en détail les caractéristiques, ainsi que les qualités psychométriques de chaque outil.

2.2. L'Inventaire de Coping pour les Situations Stressantes de Endler et Parker

Pour l'évaluation du style de coping, nous avons retenu l'Inventaire de Coping pour les Situations Stressantes de Endler et Parker (1980, Annexe 1.1), ou CISS (Coping Inventory for Stressful Situations) pour plusieurs raisons :

- il a été adapté et **traduit en langue française** par Rolland (1998) ;
- la version française a été **validée**, contrairement au COPE (Carver, Scheier, Weintraub, 1989) dont la version abrégée a été traduite en français (Fillion, Kovacs, Gagnon, Endler, 2002) sans avoir été validée ensuite ;
- la **durée de passation** est courte (environ 10 minutes), ce qui est intéressant étant donné que le bilan comprend plusieurs questionnaires à compléter.
- sa **fidélité et sa validité sont satisfaisantes**, contrairement à la plupart des outils de mesure du coping (Parker, Endler, 1996, 1992).

Le CISS propose une approche multidimensionnelle du coping. C'est un questionnaire composé de 48 items mesurant les trois styles de coping définis dans notre partie théorique :

- le coping centré sur la tâche (16 items, par exemple « mieux organiser le temps dont je dispose ») ;
- le coping centré sur l'émotion (16 items, par exemple « me tracasser à propos de mes problèmes ») ;
- le coping centré sur l'évitement (16 items, par exemple « voir un film »).

A partir du coping orienté vers l'évitement deux sous-échelles ont été réalisées : Distraction (orienté vers d'autres tâches, 5 items, par exemple « regarder la télévision »), et Diversion Sociale (orienté vers d'autres personnes, 8 items, par exemple « rendre visite à un(e) ami(e) »).

Le questionnaire définitif a été généré à partir d'analyses factorielles et présente une consistance interne satisfaisante pour les trois facteurs (alpha de Cronbach de 0,88 pour la Tâche, 0,87 pour l'Emotion et 0,86 pour l'Evitement). De plus, ces facteurs ont été validés suite à des comparaisons avec d'autres échelles.

Les 48 items sont présentés sur une même page, chaque item devant être noté sur une échelle de Lickert en cinq points, allant de « pas du tout » à « beaucoup », en fonction de la fréquence à laquelle le sujet utilise cette stratégie de coping pour faire face à une situation stressante. Cet outil permet ainsi de dégager les styles de coping préférentiels d'un sujet.

Pour la cotation cinq notes sont ainsi calculées, trois pour les échelles principales (Tâche, Emotion, Evitement), et deux pour les sous-échelles de l'Evitement (Diversion Sociale et Distraction). Les notes brutes pour chaque échelle sont obtenues grâce à la grille de correction. Pour les trois principales échelles (Tâche, Emotion et Evitement), les notes vont de 16 à 80 ; pour l'échelle Distraction, elles vont de 5 à 25, et pour l'échelle Diversion Sociale, de 8 à 40. Ces notes brutes sont ensuite transformées en notes standard (note T), avec une moyenne de 50 et un écart type de 10. Cela permet de situer les résultats par rapport à la population générale et de les comparer aux autres groupes de l'étude menée.

2.3. L'Inventaire d'Anxiété « trait » et « état » de Spielberger

Pour évaluer l'anxiété nous avons choisi l'Inventaire d'Anxiété « trait » et « état » de Spielberger ou STAI (State Trait Anxiety Inventory, 1980, Annexe 1.2) qui est l'un des questionnaires les plus utilisés dans la recherche pour évaluer le niveau d'anxiété. De plus, cet inventaire a la particularité de mesurer à la fois « l'anxiété trait » (caractéristique stable pour un même sujet), et « l'anxiété état » (réaction liée vécu actuel du sujet).

Cette anxiété situationnelle se définit comme un état émotionnel transitoire, caractérisé par un sentiment subjectif et conscient de tension, d'appréhension, de nervosité, d'inquiétude, qui s'accompagne d'une augmentation de l'activité du système nerveux autonome. De son côté, « l'anxiété trait » fait référence à des différences individuelles relativement stables dans la prédisposition à percevoir les situations comme étant menaçantes et à répondre à ces événements par une élévation de l'anxiété situationnelle.

Outre cette spécificité liée à l'évaluation de l'anxiété « trait » et « état », les principales qualités du STAI sont les suivantes :

- l'inventaire a été **traduit et validé en langue française** (Schweizer et Paulhan, 1990 ; Gauthier et Bouchard, 1993) ;

- **la brièveté de passation** (environ 5 minutes pour chacune des deux échelles) ;

- **les qualités métrologiques** mises en évidence par de nombreuses recherches, notamment **sa fidélité** (indice alpha de Cronbach de 0,90, Gauthier et Bouchard, 1993), et **la sensibilité** aux changements de l'échelle « anxiété état » ;

- **la facilité de cotation**.

Le STAI est donc composé de deux parties distinctes, de 20 énoncés chacune. L'échelle d'anxiété « état » évalue ainsi l'état émotionnel *actuel* du sujet, c'est-à-dire comment il se sent le jour de la passation, en terme d'appréhension, de tension, de nervosité ou d'inquiétudes. Dix énoncés de cette échelle se réfèrent à la présence d'affects négatifs (par exemple, « être nerveux »), alors que les dix autres se réfèrent à la présence d'affects positifs (par exemple, «être calme»). Le sujet indique ses réponses sur une échelle de type Likert à quatre points variant de « pas du tout » à « beaucoup », spécifiant ainsi le niveau d'intensité des sentiments ressentis.

Comme nous l'avons vu, l'échelle d'anxiété « trait » permet d'évaluer l'état émotionnel *habituel* du sujet. Le répondant identifie la fréquence à laquelle il ressent habituellement les symptômes énumérés sur une échelle de type Likert à quatre points, variant de « presque jamais » à « presque toujours ». Dans cette échelle, onze énoncés se réfèrent à la présence d'affects négatifs (par exemple, « avoir des pensées troublantes »), alors que neuf se réfèrent à la présence d'affects positifs (par exemple, « être bien »).

Les résultats pour chacune des deux échelles s'obtiennent en calculant la somme des points accordés par le sujet à chaque item manifestant la présence d'affects négatifs, ainsi que le pointage inversé de chaque item manifestant la présence d'affects positifs. Ainsi, un score élevé indique la présence d'anxiété. Le score global varie entre 20 et 80 pour chaque échelle,

l’échelle anxiété « trait » servant en partie à expliquer les valeurs élevées que l’on peut constater à l’échelle anxiété « état ».

2.4. L’Inventaire de Dépression de Beck

Etant donné les résultats de plusieurs études, dont celle de Marx et Schulze (1991), il semble important d’utiliser une échelle de dépression pour contrôler ce facteur qui influence les stratégies de coping. Nous avons opté pour le questionnaire abrégé de Beck (1961, Annexe 1.3) pour plusieurs raisons :

- il a été **traduit et validé en langue française** (Pichot et Lempérière, 1963 ; Bourque et Beaudette, 1982) ;

- **la passation est brève** (environ 10 minutes) ;

- **ses qualités psychométriques** sont avérées (alpha de Cronbach = 0,80, Collet et Cottraux, 1986) ;

- **son utilisation est très fréquente dans les recherches**, notamment en ce qui concerne le coping. En effet, le questionnaire abrégé de Beck est le plus utilisé dans les recherches montrant des différences significatives de coping entre les étudiants dépressifs et non dépressifs (Billings, Cronkite et Moos, 1983 ; Mitchel, Cronkite et Moos, 1983).

Cet inventaire donne une mesure subjective de la dépression, comportant initialement 21 items, dont la forme a été abrégée par l’auteur d’origine à 13 items. L’inventaire mesure les cognitions dépressives en proposant, pour chacun des items, une série de quatre énoncés représentant des degrés croissants de symptômes. Pour chaque item, la cotation va de 0 à 3. Plus la note globale est élevée, plus le sujet est déprimé (0 à 39). L’outil donne ainsi une estimation quantitative de l’intensité des sentiments dépressifs.

Quant aux autres critères d'adaptation évoqués dans notre partie théorique, ils seront explorés lors de l'entretien semi-directif, mis à part les résultats scolaires qui seront obtenus grâce au relevé de notes.

2.5. La conception de l'entretien semi-directif pour le suivi des élèves

L'entretien semi-directif a pour objet de mettre en évidence le vécu du passage à l'enseignement supérieur : représentations avant le passage, vécu de la transition, puis bilan de l'adaptation en début de second semestre de l'enseignement supérieur.

Selon les recherches évoquées dans la partie théorique, en observant les parcours individuels, tant du point de vue objectif que subjectif, la méthode des cohortes qualitatives constitue un moyen d'aborder la complexité des phénomènes au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Pour ce qui concerne la méthodologie utilisée avec les étudiants débutants, la plupart des recherches utilisent la méthode d'entretien, souvent inspirée des travaux de Blanchet (1985).

Pour réaliser notre grille d'entretien, nous nous sommes appuyé sur les questionnaires et grilles d'entretien utilisés dans les différentes recherches sur l'adaptation à l'enseignement supérieur, en particulier celles de Boyer, Coridian et Erlich (2001), ainsi que de Trinquier et Clanet (2001).

En raison des hypothèses posées, l'entretien explore les thèmes suivants :

1. Le choix d'orientation
2. L'autonomie dans le travail et dans la vie quotidienne
3. Le sentiment d'auto-efficacité
4. L'efficacité des méthodes de travail par rapport aux exigences de l'enseignement
5. La qualité du réseau relationnel
6. Les représentations concernant l'enseignement supérieur et la réussite
7. Le style de coping
8. Le bien-être psychologique
9. Le bien-être physique
10. Les conditions de vie (celles-ci pouvant aussi expliquer certains aspects du bien-être, il est important de contrôler ce facteur)

Les questions des trois entretiens (Terminale, rentrée, second semestre) sont légèrement différentes, tout en analysant les mêmes thèmes. En effet, il s'agit dans un premier temps d'évaluer le vécu de l'élève en Terminale, l'organisation de sa vie quotidienne, les représentations qu'il a de l'enseignement supérieur et de la réussite, les perspectives professionnelles envisagées. Puis au moment de l'arrivée à l'université les questions concernent le vécu de la transition. Au second semestre, l'objectif est d'observer les éventuelles modifications au niveau de l'adaptation du sujet et de son vécu.

Nous avons fait le choix de ne pas détailler le type de méthodes de travail utilisées, étant donné que les études révèlent une « impossibilité à isoler des stratégies particulières qui conduiraient pour tous les étudiants à des performances supérieures » (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998, p.77). Nous nous sommes donc contentés de relever l'impression subjective des sujets quant à l'efficacité de leurs méthodes face aux exigences de l'enseignement dispensé.

Voici le guide d'entretien pour les élèves de Terminale (voir annexe 1.4 pour le guide d'entretien de l'entrée dans l'enseignement supérieur et 1.5 pour celui du second semestre) :

1. *Comment se passe cette année pour vous ?* (impressions générales permettant d'expliquer le **bien-être psychologique** : année facile, difficile, quantité de travail, etc.)

2. *Comment organisez-vous votre travail ?* (**autonomie au travail**)

3. *Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ?* (**réseau relationnel** : anciennes connaissances, élèves de Terminale, famille, enseignants,…)

4. *Comment vous sentez-vous en Terminale ?* (**bien-être physique et psychologique**)

5. *Pourriez-vous me raconter comment se passe une journée type pour vous ?* (**organisation du quotidien**)

6. *Avez-vous des activités en dehors du lycée ?* (**équilibre de vie**)

7. *Pensez-vous que vous allez avoir le Bac du premier coup ?* (**auto-efficacité**)

8. *Dans quelles conditions vivez-vous ?* Logement (familial, appartement, internat), ressources, activités partagées avec les proches. (**permet d'expliquer l'adaptation**)

9. *Avez-vous choisi votre orientation pour l'année prochaine ?* Laquelle, à quel moment et dans quelles circonstances avez-vous pris cette décision ? (influences sur **le choix d'orientation**, degré de motivation, perspectives professionnelles,…)

10. *En quoi pensez-vous que l'enseignement supérieur est différent du lycée ?*
(**représentations**)

11. Comment appréhendez-vous la transition du lycée vers l'enseignement supérieur ?
(**représentations**)

12. *Habituellement, quelles stratégies utilisez-vous pour faire face aux difficultés ?*
(**stratégies de coping**, apports de l'éducation et de la pédagogie,…)

13. *Pour vous que signifie « être étudiant » ?* (**représentations** : acquisition de l'autonomie, rapport au savoir,…)

14. *Pour vous, que signifie « réussir sa vie » ?* (**représentations**)

15. *Etes-vous satisfaits de vos études et de votre vie aujourd'hui ?* (**bien-être psychologique**)

Le guide d'entretien sert de fil conducteur et permet d'aborder tous les thèmes nécessaires à l'enquête. L'ordre ne doit pas obligatoirement être suivi et les thèmes peuvent être abordés spontanément par le sujet sans que la question lui ait été directement posée. L'objectif des entretiens est de permettre aux étudiants de s'exprimer sur le passage à l'enseignement supérieur afin d'en approfondir notre compréhension et d'analyser les stratégies de coping adoptées.

En résumé, le bilan est donc constitué de trois questionnaires (questionnaire abrégé de Beck, STAI, CISS, environ 30 minutes au total), et un entretien semi-directif d'environ 30 minutes. La première passation a lieu avant la sortie de Terminale, la deuxième après l'entrée dans l'enseignement supérieur, puis la troisième au début du second semestre.

3. L’enquête auprès des anciens élèves et parents d’anciens élèves

3.1. La réalisation des questionnaires « anciens élèves »

Pour la réalisation des questionnaires « anciens élèves » (Annexe 1.6), nous nous sommes inspirés de la grille d’analyse thématique proposée par Brixhe (1999) concernant la transition vers l’enseignement supérieur. Puis nous avons réalisé des entretiens non-directifs, d’environ une heure, auprès de dix anciens élèves d’écoles à pédagogie nouvelle, sur le vécu de leur scolarité et sur l’adaptation après le baccalauréat afin de relever les thèmes principaux évoqués par ces derniers et de les organiser sous la forme d’un questionnaire.

Nous avons donc pris en compte :

- la description du vécu de la scolarité avant l’entrée dans l’enseignement supérieur ;

- les difficultés rencontrées lors des phases de transition au cours de la scolarité ;

- la perception subjective des apports de la pédagogie (développement des compétences).

Les entretiens de pré-recherche ont ainsi permis l’élaboration d’un questionnaire abordant l’ensemble des thématiques nécessaires à la vérification de nos hypothèses, mais dont la passation n’excède pas 30 minutes afin de ne pas décourager les participants.

Le questionnaire a ensuite été testé sur dix autres anciens élèves d’écoles à pédagogie nouvelle et du système scolaire traditionnel, afin d’affiner la formulation des questions, les possibilités de réponses et d’y ajouter des éléments qui leur semblaient importants.

Le questionnaire définitif proposé aux élèves est divisé en deux parties :

1. La première partie relate la scolarité du sujet : comment a-t-elle été vécue ? Quelles difficultés ont été rencontrées ? Comment s’est-il adapté à la sortie ?

2. La seconde partie se rapporte à la transition après le baccalauréat : quelles compétences ont été développées au cours de la scolarité d’après le sujet, comment s’est passée l’adaptation à la sortie de l’école, quelle orientation a été choisie, etc.

Le questionnaire se termine par une question ouverte qui propose au sujet de faire un bilan de sa scolarité en quelques lignes. Ce questionnaire permet ainsi de recueillir un certain nombre d'éléments quantitatifs grâce aux questions fermées (types de difficultés rencontrées, types de compétences développées notamment pour l'adaptation en fin de scolarité, type d'orientation choisie), ainsi que des éléments qualitatifs grâce aux questions ouvertes.

3.2. Le questionnaire pour parents d'anciens élèves

Pour le questionnaire « parents » (Annexe 1.7.), nous avons repris le questionnaire réalisé pour l'étude menée sur l'Ecole Nouvelle d'Antony. Leur recherche étant déjà en cours, nous n'avons pas pu modifier le questionnaire, ce qui explique que nous n'ayons pas tout à fait les mêmes questions en comparaison au questionnaire « anciens élèves ». Quelques caractéristiques des anciens élèves seront donc uniquement évaluées par l'un des questionnaires, comme « l'ouverture d'esprit » ou « le développement de compétences techniques ».

Seules quelques modifications ont pu être apportées à ce questionnaire concernant des formulations trop longues ou trop allusives, et la mise en forme a été améliorée afin d'en faciliter le traitement (séparation de certaines questions en plusieurs questions afin de pouvoir les coter plus aisément).

Comme pour le questionnaire « anciens élèves », les questions portent sur la scolarité elle-même et sur l'adaptation à la sortie. Les thématiques abordées sont similaires, avec quelques questions supplémentaires concernant la motivation des parents à mettre leur enfant dans un système pédagogique plutôt qu'un autre, et leur vision des points forts et des points faibles de la pédagogie dont leurs enfants ont bénéficié (ce qui se rapproche de la question « bilan » du questionnaire « anciens élèves »).

Une partie de ces questions « ouvertes texte » ne sera pas traité dans le présent document pour trois raisons principales :

1. La nécessité d'effectuer un travail scientifique rigoureux afin de pallier le manque de recherches sur les pédagogies nouvelles. Nous avons donc préféré l'analyse statistique de données quantifiables, plutôt que l'analyse qualitative de textes rapportés.

2. Le temps impartit au travail de thèse qui limite la possibilité de mener une recherche extensive dans un domaine où il n'existe peu ou pas de références scientifiques pour nous guider. L'analyse qualitative des textes est très longue à réaliser et fera l'objet d'un deuxième travail de recherche à venir.

3. La nécessité de rester le plus objectif possible étant donné que le chercheur est lui-même issu d'une école à pédagogie nouvelle. Cette objectivité est plus facile à conserver dans le domaine quantitatif que dans l'analyse qualitative de textes.

Cependant, nous avons souhaité mettre en Annexe l'ensemble des réponses à nos questionnaires, afin que d'autres chercheurs puissent y trouver des informations complémentaires, ou contrôler certains biais qui n'auraient pas été suffisamment pris en compte dans les analyses statistiques.

Les versions définitives des deux questionnaires sont également présentées en Annexe 1.6. pour les « anciens élèves » et 1.7. pour les « parents ».

4. Le recueil des données

4.1. Considérations éthiques

Pour les questionnaires ainsi que les entretiens, des codes ont été attribués aux personnes afin de préserver leur anonymat. De plus, les éléments permettant de reconnaître une personne ont été retirés (par exemple les noms évoqués dans les entretiens ou les questionnaires), ainsi que ceux pouvant porter préjudice à la personne au cas où elle serait reconnue (consommation de produits illicites par exemple).

Pour le suivi des élèves mineurs, une autorisation parentale a été signée (accord de participation, Annexe 1.8.), afin de leur permettre de collaborer à cette étude (entretiens et passation des questionnaires). Seul un parent du système scolaire traditionnel a refusé l'inclusion de son enfant dans l'étude, étant contre les enquêtes. Un parent d'une école à pédagogie nouvelle a également téléphoné pour demander plus de précisions, notamment en ce qui concerne les questionnaires et le type d'entretien, après quoi il a donné son accord.

Par ailleurs, comme signalé précédemment, chaque sujet avait la possibilité de se retirer à tout moment de l'étude, sans devoir se justifier. Cela a été le cas pour une ancienne élève de

La Source qui estimait que les questionnaires du bilan étaient trop déprimants (questionnaire abrégé de Beck), et trop simplistes (STAI). D'autres élèves, du système scolaire traditionnel cette fois, n'ont jamais donné suite à notre première rencontre au sein de leur établissement (jour de la présentation de l'étude), malgré plusieurs messages laissés sur leur téléphone portable. Nous avons donc interprété cela comme un refus de participer à l'étude après réflexion de leur part ou en raison du refus de leurs parents.

4.2. Les entretiens de suivi

Nous avons suivi 130 élèves aux trois temps de l'étude. La première série d'entretiens s'est déroulée de décembre 2004 à avril 2005, auprès d'élèves en Terminale. La deuxième série d'entretiens a eu lieu entre septembre et décembre 2005, au moment où chacun de ces sujets intégrait l'enseignement supérieur. Puis, la troisième série a été effectuée en février et mars 2006, peu après l'obtention des résultats universitaires du premier semestre.

Les sujets ont complété les questionnaires de recherche seuls, avant de venir à l'entretien. Ainsi, il leur était possible de nous poser des questions après coup, si certains points les avaient marqués, et par la même occasion, nous pouvions vérifier si leurs questionnaires étaient convenablement remplis.

Les entretiens ont duré en moyenne 20 minutes chacun (souvent entre 15 et 25 minutes, mais parfois jusqu'à 50 minutes). Ils se sont déroulés soit dans l'établissement scolaire de l'élève dans une salle attribuée par la direction à cet effet, soit dans un lieu « neutre » (bureau mis à disposition par une association). Pour les élèves étant géographiquement très éloignés (Colmar, Lyon, Strasbourg), nous avons soit convenu d'un rendez-vous sur Paris lors d'un séjour de l'élève (week-end, vacances), soit réalisé l'entretien et les questionnaires par téléphone et même pour certains par Internet.

Il est intéressant de noter que les réponses par Internet sont souvent plus longues que celles par téléphone et même que celles des entretiens en face à face (sauf pour certains élèves qui avaient un débit important et pour lesquels les entretiens ont duré près d'une heure). De plus, à l'écrit, il était plus facile de rebondir sur certains aspects qui auraient pu être moins perceptibles lors d'un entretien, car le chercheur a plus de temps pour faire des liens entre chaque question, pour revenir en arrière, pour remarquer des expressions récurrentes. En revanche, il manque le ton de la voix et les expressions du visage qui peuvent donner des indications intéressantes au chercheur.

Les entretiens en face à face et au téléphone ont été enregistrés afin d'en permettre la retranscription exacte sous Word avant d'être recodés et transférés sur les logiciels de traitement.

Les premiers entretiens ont eu lieu au cours de l'année de Terminale entre novembre et avril, en fonction des contacts qui ont pu être établis directement, et surtout en fonction des fichiers d'élèves qui ont pu être fournis par les écoles. Puis, les sujets ayant obtenu les baccalauréat ont été contactés lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les entretiens de rentrée se sont déroulés à partir de septembre et, pour certains élèves, ils se sont répartis jusqu'à la fin du premier trimestre étant donné la difficulté à les joindre. Le troisième entretien a eu lieu au début du second semestre pour l'ensemble des étudiants ayant poursuivi leur année dans le supérieur.

4.3. Passation des questionnaires pour anciens élèves et parents

Pour la passation des questionnaires « anciens élèves » et « parents », le moyen de recrutement le plus efficace a été le courrier envoyé directement par l'école avec une lettre d'accompagnement. Ce fut le cas pour l'école Steiner de Lyon : plus de 20 élèves et plus de 20 parents ont répondu pour un envoi à 55 familles (environ 100 élèves concernés).

En appelant les familles avant l'envoi (fichier de l'école Steiner de Colmar), le taux de retour fut très positif (environ 80%).

Pour l'école Montessori de Rennes, une partie des questionnaires a été distribuée personnellement par une mère d'anciens élèves, avec un taux de retour également très intéressant puisqu'elle n'a pas eu de refus (cependant nombre de coordonnées des fichiers n'étaient plus à jour). Une autre partie des questionnaires a été distribuée lors d'une manifestation au sein de l'école avec un taux de retour moins important que prévu pour les sujets qui ne l'ont pas complété sur place (environ 50% de retour pour les enveloppes données à cette occasion).

En revanche, il y a eu très peu de réponses via le site Internet de la Fédération des Ecoles Steiner-Waldorf en France (environ 10), ou via le mail collectif des anciens de l'Ecole Nouvelle d'Antony (14).

Nous tenons à souligner que peu de questionnaires n'étaient pas exploitables (environ 10 de chaque groupe, anciens élèves et parents). En effet, grâce au support Internet, il était

possible de demander aux sujets de compléter les cases manquantes lorsque cela n'avait pas été réalisé correctement.

Au total nous avons donc recueilli 277 questionnaires d'anciens élèves et 400 de parents d'anciens élèves (dont 147 qui avaient été recueillis par l'Ecole Nouvelle d'Antony).

Tous ces entretiens et questionnaires ont ensuite été traités statistiquement afin d'obtenir des résultats permettant de valider ou d'infirmer nos 10 hypothèses de recherche.

Pour le détail de l'ensemble des analyses statistiques et des tableaux et figures regroupant les informations concernant les sujets de l'étude, se reporter aux Annexes 3 pour le suivi des élèves, 4 pour les questionnaires « anciens élèves » et 5 pour les questionnaires « parents ».

5. Le traitement des données concernant le suivi des élèves

5.1. Préparation des données

L'ensemble des questionnaires du bilan aux trois temps de la recherche ont été complétés de manière adéquate par les sujets.

Les différents items du **STAI de Spielberger** ont été cotés de 1 à 4 par l'élève puis re-cotés à l'envers (de 4 à 1) pour les items inversés (items 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 30, 33, 34, 36 et 39). Ainsi le total pour chaque échelle (« anxiété trait » et « anxiété état ») se situe entre 20 et 80. Le niveau d'anxiété est réparti en 4 catégories :

- 1-34 = anxiété très faible
- 35-50 = anxiété modérée
- 51-65 = anxiété élevée
- 66 et plus = anxiété très élevée

Jusqu'à 50, le niveau d'anxiété est considéré comme normal ; il n'est à mettre en avant qu'au-delà de ce chiffre. Mais pour les analyses statistiques nous gardons les valeurs numériques et non les catégories qualitatives.

Le questionnaire abrégé de Beck a été coté pour chaque sujet aux trois temps de l'étude. Le sujet choisit la réponse qui lui correspond le mieux de 1 à 4 et la cotation se fait comme suit : 1 = 0, 2 = 1, 3 = 2 et 4 = 3.

La perception subjective des sentiments dépressifs se répartit également en quatre catégories, le score total allant de 0 à 52 :

- entre 0 et 4, le questionnaire ne repère pas de signes particuliers de dépression ;
- entre 5 et 7, une dépression légère ;
- entre 8 et 15, une dépression modérée ;
- au-delà de 16, une dépression sévère.

Pour les analyses statistiques, nous gardons cependant les valeurs numériques et non les catégories qualitatives.

Le CISS a été passé par les élèves au cours de leur année de Terminale afin de faire l'inventaire de leurs stratégies de coping préférentielles. Les questionnaires ont été cotés grâce au manuel d'utilisation, les notes brutes devant être réparties en trois catégories principales de stratégies de coping (Tâche, Emotion, Evitement) et deux sous-catégories de l'Evitement (Distraction et Diversion Sociale). Comme nous l'avons expliqué plus haut, ces notes brutes ont ensuite été transformées en notes standards (notes T), puis réparties selon le percentile auquel elles appartenaient grâce à la feuille de profil, la moyenne étant de 50 avec un écart type de 10 pour tous les échantillons et toutes les échelles. Pour les tests statistiques, nous gardons les variables numériques et non les catégories élaborées.

Pour traiter le matériel **des entretiens semi-directifs** nous avons procédé à un codage. « Le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu » (Bardin, 2005, p.134). L'organisation par thèmes est propre à l'analyse de contenu, « les thèmes étant habituellement une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peuvent être affectées » (Bardin, 2005, p.136).

Après la retranscription intégrale de l'ensemble des entretiens aux trois temps de la recherche (près de 1000 pages de matériel dactylographié à analyser, disponibles sur support informatique auprès du chercheur), ils ont été codés, puis saisis dans le logiciel de traitement

des données. Le codage a été effectué afin de permettre le traitement d'un maximum de données en questions fermées sur le logiciel d'analyses statistiques. Ainsi, pour chaque question, des catégories de réponses ont été établies afin de pourvoir réaliser un traitement statistique approprié.

Dans l'ordre d'analyse des données, nous avons commencé par regrouper les catégories socioprofessionnelles du père et de la mère en quatre modalités : Cadre, Employé, Artiste et Sans emploi. Bien qu'il y ait peu de sujets dans la catégorie « Artiste » comparativement aux autres catégories, nous avons souhaité la mettre en évidence étant donné qu'il sera nécessaire de vérifier si le métier d'artiste a un effet sur le choix d'une pédagogie davantage portée sur la créativité (Steiner) et sur le choix de la profession de l'élève.

Ensuite nous avons regroupé le choix d'orientation des élèves selon les 5 filières suivantes :

- **Commerce et administration :** commerce, gestion et administration des entreprises, marketing, techniques de commercialisation, hôtellerie ;
- **Métiers artistiques et créatifs :** audiovisuel, communication visuelle, design, artisanat, musique, art appliqué, communication ;
- **Métiers du social :** assistante sociale, carrières sociales, éducateur spécialisé ;
- **Sciences humaines et sociales :** archéologie, droit, histoire, langues, lettres, philosophie, psychologie, sciences de l'éducation, sciences politiques, sociologie ;
- **Sciences :** architecture, informatique, kinésithérapie, orthophonie, psychomotricien, médecine, mécanique, sciences exactes.

L'observation de l'évolution des élèves aux trois temps de la rechercher a été réalisée en comparant les réponses de chaque sujet en Terminale (T0), à celles de l'entrée dans l'enseignement supérieur. A titre exploratoire, nous avons également analysé l'évolution de certaines variables entre la rentrée universitaire (T1) et le début du second semestre (T2). Cela permet de voir si l'on observe des évolutions différentes en fonction du type de pédagogie d'origine.

Nous allons maintenant présenter les statistiques descriptives de notre population d'élèves suivis.

5.2. Statistiques descriptives : variables « baseline »

Notre étude se propose de répartir la population totale en deux populations en fonction du type de pédagogie suivie : Traditionnel ou Pédagogie nouvelle (variable TYPE). A titre exploratoire, nous avons également effectué des tests statistiques en divisant la catégorie « Pédagogie nouvelle » en deux sous-catégories : Steiner d'un côté, et Ecole nouvelle/Montessori de l'autre. Cette variable à trois modalités est appelée METHODE. Le détail de ces analyses statistiques est présenté en Annexe 2.1.

Parmi les variables utilisées dans notre suivi des élèves, nous avons 4 variables « stables » qui sont : le sexe, le niveau d'anxiété « trait » du sujet, la catégorie socioprofessionnelle du père et celle de la mère. En entend par variable « stable », celles qui restent constantes depuis l'entrée dans la scolarité, et qui ne peuvent donc pas être la résultante de l'enseignement suivi. A l'inverse, nous faisons l'hypothèse que le style de coping pourrait résulter précisément des différentes méthodes d'enseignement auxquelles les élèves ont été confrontés.

Par ailleurs, les variables comme l'âge en Terminale et la région de scolarisation peuvent être une résultante du type de pédagogie et non une variable stable comme nous l'avons définie. En effet, la scolarité dans les écoles Steiner comprend une année supplémentaire avant la Terminale (12 années au lieu de 11 avant d'entrer en Terminale). Concernant la région, les parents intéressés par les pédagogies nouvelles envoient leurs enfants dans les régions où il existe des établissements de ce type, cette variable devient donc lié au type d'enseignement de cette manière.

Pour chacune de ces variables nous avons effectué des tests statistiques, d'une part pour vérifier si nos populations étaient comparables du point de vue des variables contrôles et, d'autre part, pour ajuster nos modèles de traitement des données en fonction des variables significativement différentes entre nos groupes.

Pour les variables quantitatives nous commençons par effectuer un test de Shapiro-Wilk afin de tester la normalité de la répartition des sujets. Si la répartition suit une loi normale, alors nous pouvons procéder à un test t de Student pour comparer les moyennes entre les types d'enseignements. Si les données ne suivent pas une loi normale, alors nous effectuons un test non paramétrique (Mann-Whitney). La significativité est fixé au seuil de 5%.

Ainsi, pour les variables « stables », notre population se répartit comme suit :

Au niveau de la variable **sexe**, on observe significativement plus de filles dans le groupe Traditionnel (p = 0,002) : 77,5% contre 50% dans les pédagogies nouvelles.

Pour l'analyse de **l'anxiété « trait »,** on ne rejette pas l'hypothèse de normalité du score d'anxiété « trait » (test de Shapiro-Wilk, p = 0,22), on peut donc procéder à un test t de Student pour observer l'égalité des moyennes entre les types d'enseignement. Le score moyen est de 44 en traditionnel et de 41 en pédagogie nouvelle, la différence n'est pas significative au seuil de 0,05 (p = 0,06).

Concernant **la catégorie socioprofessionnelle des parents**, nous n'observons pas de différences significatives entre les pères (p = 0,46), la majorité des pères étant Cadre (58%) et 5% étant artistes. En utilisant la même catégorisation, on n'observe pas non plus de différences significatives entre les mères des deux groupes (p = 0,051), la majorité des mères étant employées (près de 50%).

Concernant les autres variables à T0 (« non stables »), nous avons évalué l'AGE au moment de l'entretien en Terminale (T0), la REGION de provenance du sujet en Terminale, le niveau d'ANXIETE « ETAT » et de DEPRESSION, le type d'ORIENTATION choisie pour l'enseignement supérieur (5 filières définies ci-dessus, 5.1.), et le TYPE D'ETABLISSEMENT correspondant (université, écoles préparatoires, BTS/IUT/Formations professionnelles). L'ensemble des variables baseline seront utilisées comme variables d'ajustement pour les analyses statistiques.

Nous constations que les sujets issus des pédagogies nouvelles sont significativement plus âgés en Terminale comparé aux autres (p = 0,002), la moyenne étant de 18,5 ans contre 17,5 ans.

Pour la comparaison du niveau **d'anxiété « état »** en Terminale, on rejette l'hypothèse de normalité du score d'anxiété « état » (p = 0,003 ; test de Shapiro-Wilk). On compare donc la distribution de ce score par un test non paramétrique de Mann-Whitney. Le score moyen est de 42 en traditionnel et de 37 en pédagogie nouvelle, et la différence est significative au seuil de 5% (p = 0,01).

Par ailleurs, le niveau de **dépression** en Terminale est plus élevé pour les élèves issus du système traditionnel (p = 0,003). La moyenne des scores à l'indice de dépression de Beck est de 3,46 pour les pédagogies nouvelles avec un maximum de 13, et elle est de 5,3 pour les élèves du traditionnel avec un maximum de 18.

Concernant la **région**, nous n'observons aucune différence significative en fonction du type de pédagogie (p = 0,27). Environ 60% de l'ensemble des sujets sont scolarisés en province.

On ne repère pas non plus de différences dans le type de **filière** choisie pour l'enseignement supérieur (voir Tableau 1 pour la répartition globale des sujets par filière, p = 0,07).

Tableau 1 : Répartition des sujets selon l'orientation choisie (en nombre de sujets)

Orientation	Sc. humaines et sociales	Sciences	Art et métiers du social	Commerce et administration
Total	52	34	23	21

Nous avons regroupé Art et métiers du social étant donné qu'il y avait peu de sujets dans chaque catégorie, et que les proportions entre pédagogies nouvelles et système traditionnel étaient similaires.

On constate par ailleurs que les sujets issus du Traditionnel sont proportionnellement plus nombreux à s'orienter vers l'université (voir Tableau 2, p = 0,004 ; ddl = 2).

Tableau 2 : Répartition des sujets par type d'établissement d'enseignement supérieur

Variable TYPE	%Université	%Ecole préparatoire	%BTS/IUT/Formation
Traditionnel	68	20	**15 (-)**
Nouvelle	**38 (-)**	24	**38 (+)**

Les chiffres en gras indiquent les cases apportant une forte contribution au khi2

(+) Sujets sur-représentés par rapport à l'effectif théorique **(-)** Sujets sous-représentés

En résumé, les analyses montrent que les variables baseline qui sont significativement différentes en fonction des deux groupes (Traditionnel et Nouvelle) sont :

- l'âge en Terminale (les élèves des pédagogies nouvelles sont plus âgés) ;
- le sexe (il y a plus de filles parmi les élèves du traditionnel) ;
- le niveau d'anxiété « état » à T0 (plus important pour les élèves du traditionnel) ;
- le niveau de dépression à T0 (plus important pour les élèves du traditionnel) ;
- le type d'établissement choisi pour l'enseignement supérieur (plus d'orientation vers l'université pour les élèves du traditionnel, et plus d'orientation en BTS, IUT et Formation professionnelle pour les pédagogies nouvelles).

Nos groupes sont donc comparables du point de vue de la région, de l'anxiété « trait », de la catégorie socioprofessionnelle des parents, et du domaine d'études choisi. Cependant, pour chacune des 10 hypothèses testées concernant la transition des élèves vers l'enseignement supérieur, nous avons procédé à un ajustement de l'ensemble des variables baseline en observant la significativité de chacune d'entre elle en fonction de l'hypothèse testée. Ainsi, chaque variable non reliée à l'hypothèse est retirée du modèle jusqu'à ce qu'il ne reste que les facteurs de confusion en plus de la variable TYPE DE PEDAGOGIE.

6. Traitement des questionnaires « anciens élèves » et « parents »

6.1. Préparation des données

Les questionnaires « anciens élèves » et « parents » (près de 2500 pages de matériel) ont été saisis et traités par le logiciel de traitement d'enquêtes Sphinx Lexica pour l'analyse des questions « textes », et par le logiciel de traitement statistique R pour les autres variables.

Pour l'ensemble des questions traitées statistiquement nous avons réalisé trois groupes : les sujets du système traditionnel, les sujets de Steiner et ceux des Ecoles nouvelles/Montessori.

Notre population d'anciens élèves comprend 277 sujets, dont 100 issus du traditionnel, 100 issus de Steiner et 77 issus des Ecoles nouvelles/Montessori.

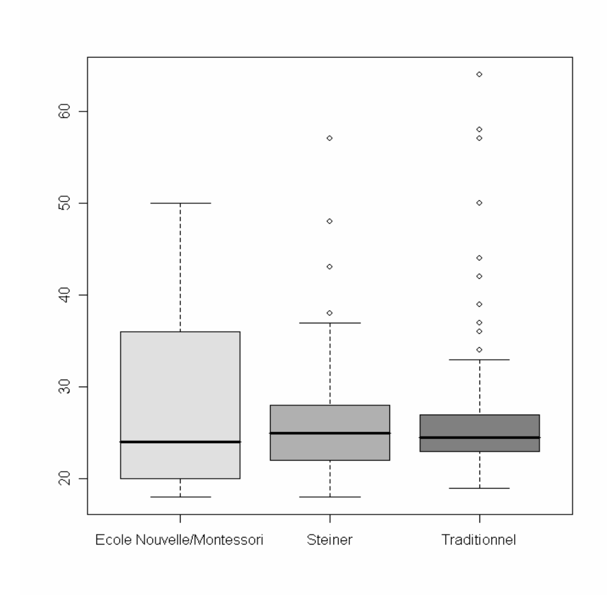
Notre population de parents d'anciens élèves comprend 400 sujets, dont 105 issus du traditionnel, 87 issus de Steiner et 208 issus des Ecoles nouvelles/Montessori.

Nous avons commencé par tester la comparabilité des populations au niveau des facteurs pouvant avoir un impact sur les variables testées (sexe, catégorie socioprofessionnelle des parents, difficultés scolaires avant l'entrée en primaire, etc.). Des tests de Khi2 ont été réalisés pour chaque question afin de vérifier la significativité des différences observées entre les trois types de pédagogies. Puis, des modèles statistiques ajustés sur les facteurs de confusion ont été proposés afin de valider les premiers constats donnés par les Khi2. Il est à noter que nos résultats sont cohérents entre Khi2 et modèles ajustés, ce qui renforce la fiabilité de notre travail.

6.2. Statistiques descriptives « anciens élèves »

Parmi les 277 anciens élèves, nous avons une majorité de filles (166 contre 111), mais sans différence significative entre les trois groupes (traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori, p = 0,45). L'âge moyen des répondants est de 25 ans (avec un écart type de 7,8 ans), la répartition allant de 18 à 64 ans, ce qui suppose un écart de génération entre les sujets. On observe que les écarts d'âges sont plus importants pour les répondants du traditionnel et de Steiner où l'on note des valeurs extrêmes (figure 1), mais la différence entre les populations n'est pas significative (p = 25).

Figure 1 : Répartition des âges des répondants en fonction du type de pédagogie

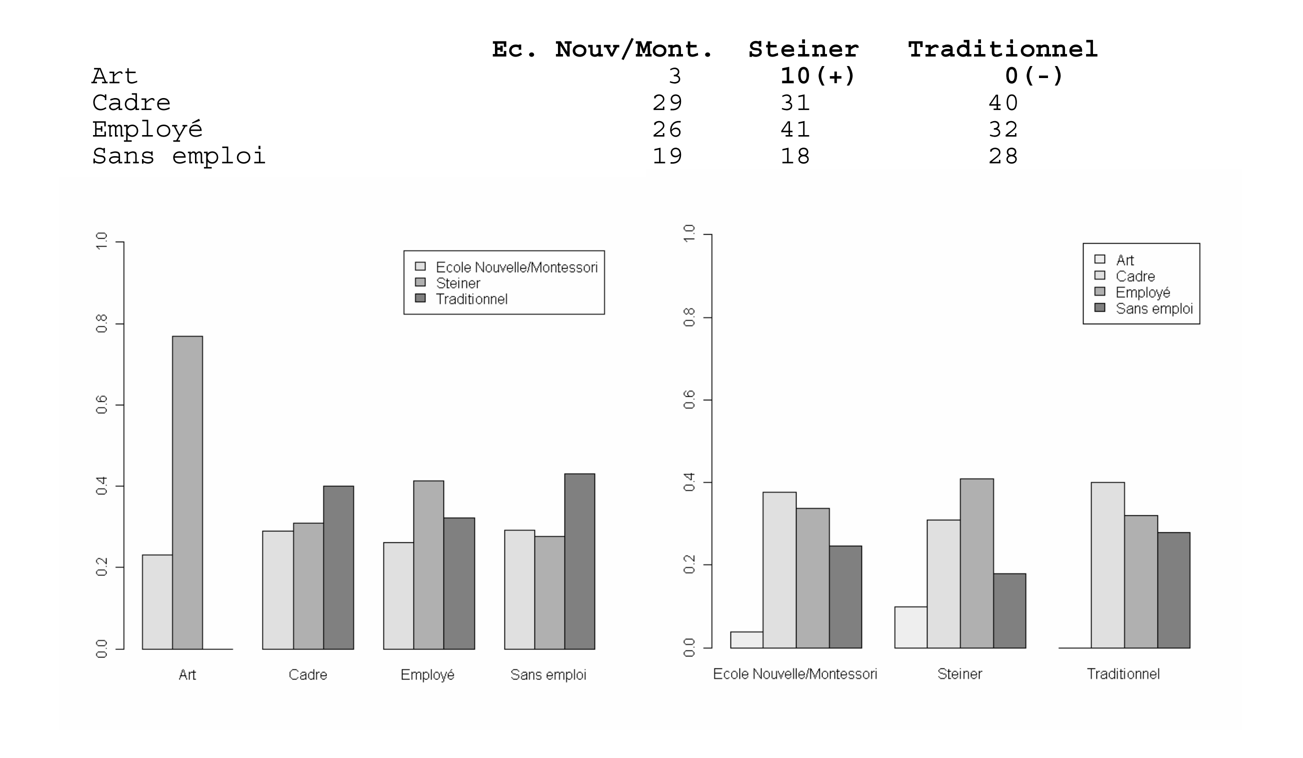


Pour assurer une qualité maximale des résultats nous avons dû procéder à un certain nombre de regroupements des catégories de réponse des sujets, afin d'avoir un nombre raisonnable de modalités en fonction du nombre de sujets participants à l'étude.

Ainsi, pour le questionnaire « anciens élèves », nous avons regroupé les catégories socioprofessionnelles des parents en 4 modalités : Art, Cadre, Employé, Sans emploi. Nous avons conservé la catégorie « artiste » étant donné qu'il est important de mesurer si l'impact de la profession des parents a une influence sur le choix de la filière artistique. En effet, d'après les études, cette filière est sur-représentée parmi les anciens élèves de Steiner, et nous souhaitons savoir s'il s'agit de l'influence de la pédagogie elle-même ou d'autres facteurs.

Ce regroupement ne donne lieu à aucune différence significative entre nos groupes en ce qui concerne la catégorie socioprofessionnelle du père (p = 0,45). En revanche, en ce qui concerne celle de la mère, on observe une différence (p = 0,01 ; voir Figure 2).

Figure 2 : Catégorie socioprofessionnelle de la mère en fonction du type de pédagogie



	Ec. Nouv/Mont.	Steiner	Traditionnel
Art	3	**10(+)**	**0(-)**
Cadre	29	31	40
Employé	26	41	32
Sans emploi	19	18	28

Etant donné qu'il n'y a pas assez d'effectif théorique par case pour réalise un Khi2, nous avons procédé à un test exact de Fisher. En analysant la part du Khi2 expliquée par chaque case, nous voyons que c'est surtout la catégorie Art qui a un impact (catégorie sur-représentée chez les sujets issus de Steiner et sous-représentée dans le traditionnel).

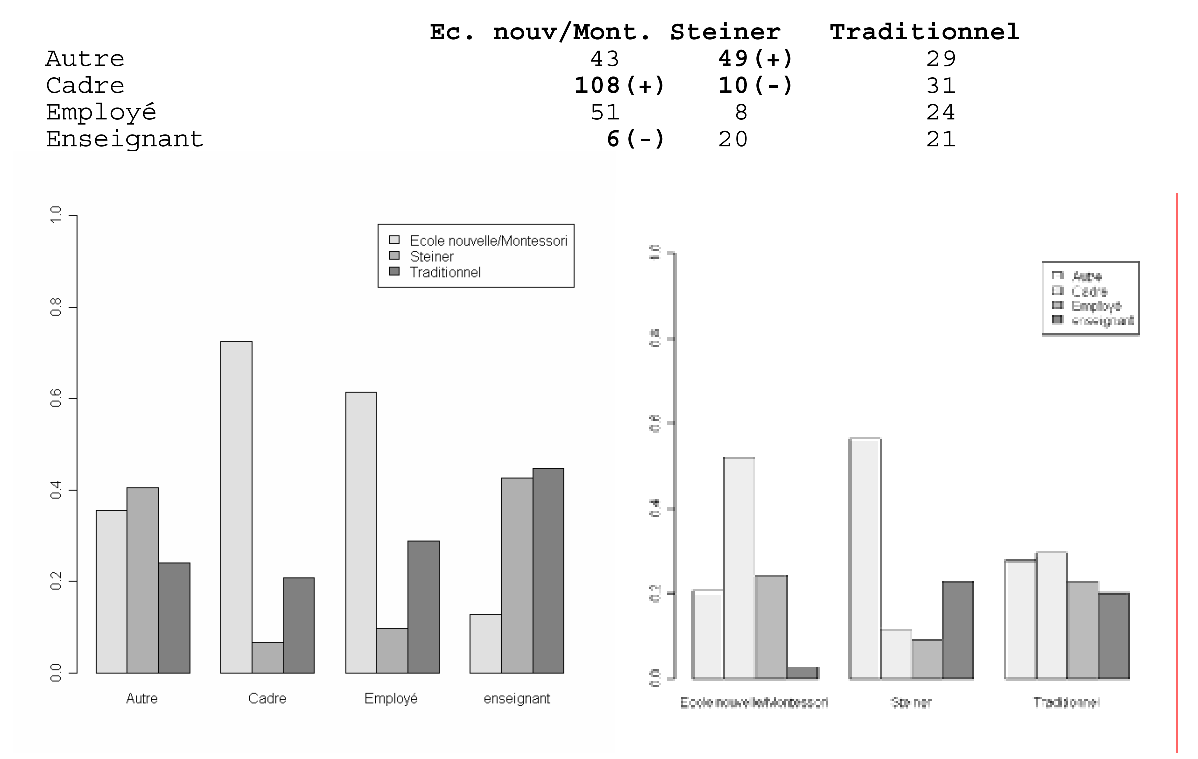
Ces données descriptives serviront de variables d'ajustement pour la modalisation statistique de nos hypothèses.

6.3. Statistiques descriptives « parents »

Pour l'ensemble de notre population « parents » (400 sujets), nous avons établi les variables d'ajustement à utiliser dans nos modèles statistiques. La première variable concerne la catégorie socioprofessionnelle du père et de la mère, qui sont significativement différentes (voir Figure 3, p < 0,001).

Il est possible de choisir l'une ou l'autre variable en ajustement, mais pas les deux, car cela empêche la convergence des modèles. Nous avons fait le choix de conserver la catégorie de la mère étant donné que c'est celle qui a été utilisée pour nos deux études précédentes (suivi des élèves et questionnaires « anciens élèves »). Nous avons préservé la catégorie « Enseignant », car l'influence de cette profession sur le choix de pédagogie nous paraît intéressante à mesurer. La modalité « Autre » regroupe les artistes, artisans, agriculteurs et sans emploi, étant donné que chacune des catégories est peu représentée et de manière similaire entre nos trois groupes.

Figure 3 : Catégorie socioprofessionnelle de la mère selon le type de pédagogie d'origine



	Ec. nouv/Mont.	Steiner	Traditionnel
Autre	43	**49(+)**	29
Cadre	**108(+)**	**10(-)**	31
Employé	51	8	24
Enseignant	**6(-)**	20	21

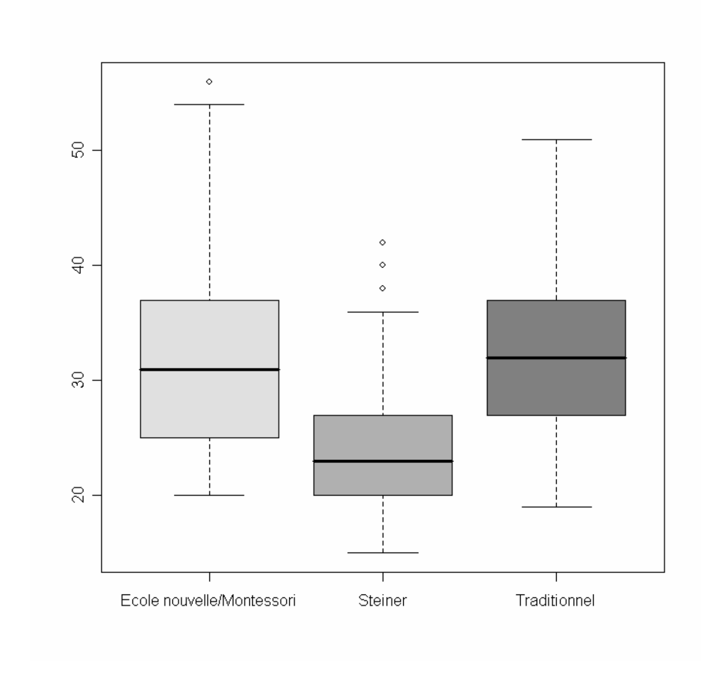
Nous constatons que les cadres sont nettement sur-représentés dans le groupes des Ecoles nouvelles/Montessori et sous-représentés parmi les parents de Steiner. Comme pour l'étude précédente, la catégorie qui comprend les artistes et artisans est plus représentée dans le groupe de Steiner.

Notre deuxième variable contrôle concerne l'âge actuel de l'enfant auquel les parents font référence dans le questionnaire complété. Cela permet de voir à quelle « génération » appartient l'ancien élève, car cette donnée peut avoir un impact sur la façon dont la scolarité est perçue. La pédagogie était peut-être appliquée de manière différente il y a 40 ans. Ou

encore, les sujets plus âgés avaient peut-être un rapport différent à l'enseignement que les élèves actuels.

La moyenne d'âge des anciens élèves pour lesquels les parents ont répondu est de 30 ans, avec un écart-type de 8 ans. La différence d'âge est significative entre les groupes, les sujets de Steiner étant plus jeunes (voir Figure 4, $p < 0,001$).

Figure 4 : Répartition des âges des anciens élèves en fonction du type de pédagogie



La troisième variable d'ajustement concerne les difficultés de l'élève avant son entrée en primaire. Cela permet de comparer l'évolution des sujets dans différentes pédagogies en ayant l'information des difficultés préalables. Mais cette variable n'est pas significative en fonction de nos trois groupes ($p = 0,09$).

Nous voyons que nos trois groupes sont comparables au niveau des difficultés rapportées à l'entrée en primaire. Mais ils divergent sur les deux autres variables qu'il faudra donc contrôler au moment des tests statistiques portant sur nos hypothèses (âge et catégorie socioprofessionnelle de la mère).

Passons maintenant au test de nos hypothèses de recherche à travers les trois études menées en parallèle.

III. RESULTATS,
ANALYSE ET DISCUSSION

"L'intelligence ne consiste pas à recevoir et à accumuler le maximum de savoirs, mais bien à être capable d'en tirer profit dans sa vie pratique pour créer quelque chose de nouveau. »

Eva Balint

CHAPITRE 1

Résultats du suivi des élèves au cours de la transition vers l'enseignement supérieur

Notre population est composée de **80 élèves du traditionnel et 50 élèves des pédagogies nouvelles** dont 22 de Steiner et 28 des Ecoles nouvelles et Montessori. Nous avons testé nos 10 hypothèses concernant les différences entre pédagogies nouvelles et système traditionnel au moment de l'arrivée dans l'enseignement supérieur. Puis, à titre exploratoire, nous avons testé les différences au sein même des pédagogies nouvelles (Steiner et Ecole nouvelle/Montessori), ainsi que l'évolution des différents critères d'adaptation au cours de la première année universitaire (T1 et T2).

Les variables évaluées en Terminale (T0) qui ont été présentées dans la partie METHODOLOGIE, seront utilisées comme facteur d'ajustement pour la construction de nos modèles statistiques. Cela permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses, toutes choses égales par ailleurs (sexe, âge en Terminale, anxiété « trait », catégories socioprofessionnelles des parents, etc.). Le détail des analyses statistiques est donné en Annexe.

L'ensemble des résultats est présenté en fin de chapitre au sein d'un tableau synoptique reprenant chaque hypothèse. Le tableau reprend à la fois les comparaisons entre pédagogies nouvelles et système d'enseignement traditionnel, et la mesure des différences au sein même des pédagogies nouvelles. Celles-ci sont réparties en deux catégories, en accord avec notre hypothèse de départ qui postule qu'il existe une différence importante entre la pédagogie Steiner et les autres pédagogies nouvelles prises en compte dans notre étude (Ecoles nouvelles et Montessori).

Dans le présent chapitre, nous présentons les résultats concernant l'adaptation à l'enseignement supérieur en fonction des critères choisis dans notre partie théorique (bien-être psychologique, absence de symptômes physiques et résultats scolaires satisfaisants), ainsi que les facteurs pouvant expliquer cette différence (orientation choisie, réseau relationnel, efficacité personnelle).

Dans un second chapitre, nous présenterons les résultats recueillis auprès d'anciens élèves et parents d'anciens élèves des différentes pédagogies afin de comparer notre étude de suivi d'élèves à une population plus large (277 élèves et 400 parents).

1. Utilisation du coping centré sur la tâche

Afin d'analyser la manière de s'adapter des sujets de nos deux groupes à l'arrivée dans l'enseignement supérieur, nous avons commencé par observer les stratégies de coping utilisées de manière préférentielle dans cette population (évaluation à T0).

Pour répondre à notre première hypothèse, qui consiste à savoir si les sujets des pédagogies nouvelles sont plus nombreux à utiliser des stratégies de coping centrées sur la tâche de manière préférentielle comparé à ceux du traditionnel, nous allons étudier la proportion d'étudiants pour lesquels le score Tâche est supérieur aux autres scores (Emotion et Evitement).

Le pourcentage des sujets utilisant préférentiellement l'une des catégories de stratégies de coping est présenté en Tableau 3, le test du Khi2 relevant une différence significative entre les deux groupes (p = 0,01).

Tableau 3 : Pourcentage de sujets utilisant de manière préférentielle l'une des catégories de stratégies de coping évaluée par l'Index de Coping pour Situations Stressantes (CISS)

TYPE / COPING	%Tâche	%Emotion	%Evitement
Traditionnel	54	29	17
Pédagogie nouvelle	**78 (+)**	**8 (-)**	14

(+) Effectif sur-représenté par rapport à l'effectif théorique **(-)** Effectif sous-représenté

Les étudiants issus des pédagogies nouvelles sont donc significativement plus nombreux à avoir un score maximal de coping centré sur la tâche comparé aux autres sujets.

Nous modélisons le fait d'avoir un coping centré sur la tâche, par régression logistique en ajustant sur les variables baseline ayant un impact significatif sur la variable COPING (anxiété « état » à T0 et filière choisie pour l'enseignement supérieur à T0). L'effet du type de pédagogie est significatif (p = 0,015). L'Odd Ratio correspondant est de 3,33 indiquant que les étudiants des pédagogies nouvelles ont plus de chances que ceux du traditionnel d'avoir un coping centré sur la tâche.

Les OR (Odds Ratios) sont obtenus grâce aux régressions logistiques. Ils indiquent la force de l'association entre les variables, et sont donnés par les exponentielles des coefficients. Lorsque l'OR = 1, il n'y a pas d'association, lorsqu'il est supérieur à 1 il y a une association positive et inférieur à 1, une association négative entre les variables. Plus le chiffre est important, plus l'association entre les deux variables est forte.

Résultat hypothèse 1 : Les sujets des pédagogies nouvelles sont plus nombreux à utiliser de manière préférentielle les stratégies centrées sur la tâche que les autres stratégies, comparé aux sujets issus du système traditionnel.

A titre exploratoire, nous avons analysé les différences possibles en divisant les pédagogies nouvelles en deux sous-groupes (Steiner et Ecole nouvelle/Montessori), et en ajustant sur les variables baseline ayant un impact significatif sur la variable COPING (anxiété « état » à T0 et filière choisie pour l'enseignement supérieur).

D'après nos analyses statistiques, la différence entre les pédagogies nouvelles n'est pas significative pour cette variable (p = 0,43).

Résultat hypothèse secondaire 1 : la différence entre Steiner et Ecoles nouvelles/Montessori concernant le type de stratégie de coping préférentiel est non significative.

2. Réseau relationnel stable et soutenant

Notre seconde hypothèse porte sur l'analyse du réseau relationnel des sujets au moment de la transition vers l'enseignement supérieur. Nous avons regroupé pour cela l'ensemble des réponses aux entretiens en deux catégories : présence d'un réseau relationnel stable et soutenant ou non. Notons qu'en Terminale (T0), les réseaux relationnels déclarés par nos deux groupes sont identiques (75% disent avoir un bon réseau), mais que ce pourcentage diminue à l'arrivée dans l'enseignement supérieur. Il s'agit donc de voir si cette évolution est différente selon le groupe de pédagogie (voir Tableau 4).

Tableau 4 : Pourcentage de sujets déclarant avoir un bon réseau relationnel

TYPE / TEMPS	% à T0	% à T1	% à T2
Traditionnel	76	64	61
Nouvelle	76	68	78

Le tableau montre une évolution différente du réseau relationnel en fonction du type de pédagogie d'origine. Nous testons si l'évolution de cette variable entre T1 et T2 est significativement différente entre les pédagogies en ayant recours à un modèle marginal. En ajustant sur l'âge (seul l'âge a un impact significatif sur cette variable, les étudiants plus âgés ayant moins de chance de déclarer un bon réseau relationnel que les autres), la probabilité d'avoir un réseau relationnel stable et soutenant n'est pas significativement liée au fait d'en avoir un à T0, mais l'effet du type de pédagogie est significatif (p = 0,042). L'OR associé au type de pédagogie est de 2,06 indiquant qu'un étudiant de pédagogie nouvelle a plus de chances de déclarer un réseau relationnel stable et soutenant, à l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

Résultat hypothèse 2 : les sujets originaires des pédagogies nouvelles ont significativement plus de chances de déclarer un réseau relationnel stable et soutenant, lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

Nous avons testé s'il existait une différence entre le type d'enseignement séparé en trois groupes et le réseau relationnel aux trois temps. On constate qu'il n'y a pas de différence significative à T0 ou T2 (p = 0,0593 et 0,1154 respectivement ; test exact de Fisher). En revanche, on identifie une différence significative à T1 (p = 0,0497).

Une analyse multi-variée par régression logistique ne retient que le type d'enseignement comme variable significativement associée au réseau relationnel à T1. Il existe une différence significative entre Steiner et les Ecoles nouvelles/Montessori (OR = 4,60 en faveur des Ecoles nouvelles/Montessori, p = 0,0193 ; test de Wald), mais pas entre Steiner et l'enseignement traditionnel (p = 0,2451 ; test de Wald).

Résultat hypothèse secondaire 2 : la différence entre Steiner et Ecoles nouvelles/Montessori concernant le réseau relationnel lors de la transition vers l'enseignement supérieur est significative en faveur des Ecoles nouvelles/Montessori.

3. Auto-efficacité perçue

Nous évaluons le sentiment d'efficacité personnelle (ou auto-efficacité) concernant la réussite universitaire. Il est demandé aux sujets de répondre à la question : « pensez-vous réussir votre première année dans l'enseignement supérieur ? » à T1 et T2. A T0, la question était : « pensez-vous obtenir le baccalauréat cette année ? ». Les pourcentages de réponses affirmatives sont présentés en Tableau 5 pour les trois temps de l'étude.

Tableau 5 : Pourcentage de sujets qui pensent réussir leur année scolaire

TYPE / Réussite	% à T0	% à T1	% à T2
Traditionnel	43,8	25	42,5
Pédagogie nouvelle	62	58	60

En procédant à l'ajustement de notre variable AUTO-EFFICACITE sur les variables âge, sexe, catégorie socioprofessionnelle de la mère, filière et auto-efficacité perçue à T0, nous notons une différence significative en faveur des élèves des pédagogies nouvelles à l'entrée dans l'enseignement supérieur (58% contre 25%, $p < 0,001$; test exact de Fisher). Cependant, lors de l'entretien de second semestre, la différence n'est plus significative étant donné que les sujets des pédagogies nouvelles gardent sensiblement le même sentiment d'efficacité personnelle (60%), alors que celui des sujets du traditionnel augmente (42,5%, $p = 0,07$) après avoir obtenu les résultats du premier semestre.

Résultat hypothèse 3 : les étudiants issus des pédagogies nouvelles sont significativement plus nombreux a montrer un sentiment d'auto-efficacité concernant la réussite universitaire comparé à ceux du système traditionnel.

Il est à noter que nous n’avons pas testé la seconde partie de notre hypothèse qui concernait l’utilisation de méthodes adaptées aux exigences de l’enseignement supérieur, étant donné que plus de 95% des sujets déclarent avoir des méthodes adaptées.

A titre exploratoire, nous avons testé s'il existait une différence à T1 entre Steiner et les Ecoles nouvelles/Montessori concernant le sentiment d'auto-efficacité par rapport à la réussite universitaire en ajustant sur les facteurs de confusion. Aucune différence significative n’a été identifiée (p = 0,98).

Résultat hypothèse secondaire 3 : la différence entre Steiner et Ecoles nouvelles/Montessori concernant l’auto-efficacité perçue est non significative.

4. Orientation sélectionnée à la rentrée universitaire

Notre hypothèse consiste à dire que les élèves issus des pédagogies nouvelles auraient davantage tendance à s’orienter vers des filières artistiques ou liées à l’accompagnement et au soin que les autres sujets.

Nous avions analysé les souhaits d’orientation à T0 (aucune différence significative n’ayant été relevée), mais l’hypothèse posée suppose une re-catégorisation des réponses en fonction de trois modalités :

- filière artistique comprenant : audiovisuel, communication visuelle, design, artisanat, communication, art appliqué, musique, lettres, histoire de l’art ;

- filière liées à l’accompagnement et au soin comprenant : psychologie, sciences de l’éducation, médecine, orthophonie, kinésithérapie, assistante sociale, éducateur spécialisé ;

- autres filières comprenant : sciences, archéologie, sociologie, droit, langues, histoire, philosophie, commerce, sciences politiques, architecture, gestion des entreprises, marketing.

D’après cette catégorisation, en procédant à un test de Khi2 nous observons des différences significatives entre nos deux groupes (p = 0,01 ; voir Tableau 6) : les sujets des pédagogies nouvelles s’orientent davantage vers les métiers artistiques, tandis que ceux du traditionnel sont plus représentés dans la filière « accompagnement et soin ».

Tableau 6 : Pourcentage de sujets répartis selon la catégorie de filière

TYPE / FILIERE	**%Artistique**	**%Accompagnement**	**%Autres**
Traditionnel	14	17	52
Pédagogie nouvelle	36	7	25

Cependant, le résultat du Khi2 ne prend pas en compte les facteurs de confusion comme le sexe. En effet, étant donné que les filles de notre population sont plus nombreuses parmi les sujets issus du traditionnel, cela pourrait avoir une influence sur les pourcentages de choix d’orientation qui n’est pas contrôlée. La simple analyse des pourcentages donnerait ainsi une vision erronée de la répartition des choix d’orientation.

Nous utilisons donc un modèle de régression polytomique (la variable à expliquer comportant 3 classes) pour ajuster notre test sur les facteurs de confusion. Parmi ces facteurs, nous avons inclus une variable concernant ce qui a influencé le choix d’orientation. Ces choix ont été répartis en trois catégories :

- choix « vocationnel » qui comprend les réponses : « envie depuis longtemps », « pour faire le métier choisi », « par intérêt pour la matière » ;

- choix « raisonné » qui comprend les réponses : « pour les débouchés », « bon dans la matière », « conseiller d’orientation », « salon et portes ouvertes » ;

- choix « forcé » qui comprend : « manqué la date d’inscription », « pression des parents », « par élimination ».

Le modèle statistique retient comme variables explicatives les circonstances de choix et le sexe du sujet. Dans ce modèle, le type d'enseignement est significatif (p = 0.0046 ; test du rapport de vraisemblance).

Le modèle prédit que, à sexe et circonstances de choix comparables, les étudiants de pédagogie nouvelle ont plus de chances que ceux de l'enseignement traditionnel de s'orienter vers l'accompagnement (OR = 1,46 ; voir Tableau 7) et vers les carrières artistiques (OR = 5,05). Nous voyons bien la différence entre le résultat avant et après ajustement sur les facteurs de confusion, puisque le résultat pour « accompagnement » est inversé.

Tableau 7 : Odds Ratios pour le modèle ajusté sur le sexe et les circonstances de choix d'orientation comparant les sujets des pédagogies nouvelles à ceux du traditionnel

	Pédagogie nouvelle (par rapport au traditionnel)	**Choix « raisonné »** (par rapport au choix « forcé »)	**Choix « vocationnel »** (par rapport au choix « forcé »)	**Sexe féminin** (par rapport au sexe masculin)
Artistique	5,05	0,15	1,4	2,6
Accompagnement	1,46	0,11	0,81	4,8

Dans ce tableau, nous constatons également que les étudiants de sexe féminin ont plus de chances d'opter pour ces deux types de carrière (OR = 2,6 pour les métiers artistiques et 4,8 pour l'accompagnement).

A l'inverse, les étudiants ayant fait un choix « raisonné » ont moins de chances d'opter pour ce type de carrière (OR = 0,11 pour artistique et 0,15 pour accompagnement) que ceux qui ont réalisé un choix « forcé » (date d'inscription dépassée, par élimination, pression des parents). Les étudiants ayant fait un choix « vocationnel » (envie depuis longtemps, pour faire le métier choisi, par intérêt pour la matière) ont plus de chances de s'orienter vers les métiers artistiques (OR = 1,48), mais moins vers ceux de l'accompagnement et du soin (OR = 0,81) comparé à ceux qui ont fait un choix « forcé ».

Résultat hypothèse 4 : Les sujets des pédagogies nouvelles ont plus de chances de s'orienter vers les métiers artistiques et d'accompagnement que ceux du système traditionnel, toutes choses égales par ailleurs.

En reprenant le même modèle, on obtient également une différence significative entre les pédagogies nouvelles (p = 0,01). Les sujets des Ecoles nouvelle/Montessori ont moins de chances de s'orienter vers des métiers artistiques et d'accompagnement que ceux de Steiner.

Résultat hypothèse secondaire 4 : Les sujets de Steiner ont plus de chances de s'orienter vers les métiers artistiques et d'accompagnement que ceux des Ecoles nouvelles/Montessori, toutes choses égales par ailleurs.

5. Satisfaction par rapport à l'orientation choisie

La satisfaction par rapport à l'orientation choisie est un facteur pouvant influencer la satisfaction générale d'un sujet, variable dont nous présenterons les résultats ci-dessous (hypothèse 8). Dans notre partie théorique, nous avons postulé que les sujets issus des écoles à pédagogie nouvelle sont davantage satisfaits de leur orientation étant donné qu'ils auraient une représentation plus précise de ce qu'ils souhaitent faire comme profession ; ceci étant un facteur motivant important.

Nos résultats montrent que, dans notre population, bien que les orientations choisies soient différentes selon le groupe, ainsi que le type d'établissement fréquenté (les sujets du traditionnel étant plus nombreux en université), la majorité des étudiants se disent satisfaits de leur orientation en début de second semestre (plus de 80% à T2), sans différence significative entre les groupes (p = 0,07).

Résultat hypothèse 5 : on n'observe aucune différence significative concernant la satisfaction de l'orientation choisie en fonction du type de pédagogie d'origine.

Le même constat est fait lorsque nous réalisons les tests statistiques sur nos trois groupes (traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori, p = 0,12). Nous avons tenté une modélisation statistique en fonction du type de circonstances de choix en Terminale. Mais la différence reste non significative entre nos groupes (p = 0,76). Nous en restons donc à la conclusion précédente.

Résultat hypothèse secondaire 5 : on n'observe aucune différence significative au sein des pédagogies nouvelles concernant la satisfaction de l'orientation choisie.

Nous allons maintenant procéder à l'analyse des 5 hypothèses permettant de mesurer la qualité de l'adaptation à l'enseignement supérieur en fonction des trois critères énoncés dans notre partie théorique : bien-être psychologique, absence de symptômes physiques communs et résultats scolaires satisfaisants. Le bien-être psychologique est lui-même réparti en trois facteurs : niveau d'anxiété, niveau de dépression, degré de satisfaction du sujet par rapport à sa vie actuelle.

6. Niveau d'anxiété à l'arrivée dans l'enseignement supérieur

Le premier facteur de bien-être psychologique que nous évaluons concerne le niveau d'anxiété à l'arrivée dans l'enseignement supérieur. Celui-ci a été mesuré à l'aide de l'Indice d'Anxiété « Trait » et « Etat » (STAI) au moment de l'arrivée dans l'enseignement supérieur afin de voir s'il existe une différence entre le niveau d'anxiété des sujets de pédagogies nouvelles et ceux du système traditionnel (voir Tableau 8). On note que le niveau d'anxiété reste stable aux trois temps de l'étude pour chaque type de pédagogie.

Tableau 8 : Moyenne des scores d'anxiété « état » aux trois temps de l'étude

TYPE / ANXIETE	T0	T1	T2
Traditionnel	42	40	41
Pédagogie nouvelle	36,5	34,5	35

On a vu que l'anxiété « trait » n'était pas significativement différente entre nos deux groupes à T0. En revanche, en Terminale le niveau d'anxiété « état » s'avérait significativement plus élevé pour les élèves du traditionnel. Pour répondre à notre hypothèse concernant l'adaptation à l'enseignement supérieur, nous allons procéder à un test de mesures répétées permettant d'évaluer les différences d'évolution du niveau d'anxiété entre nos deux groupes. L'évaluation à T1 et à T2 se fait en ajustant le modèle sur T0 ainsi que sur les autres variables ayant un impact significatif sur l'évolution de l'anxiété « état ». Les variables d'ajustement retenues suite au tests des modèles statistiques sont : les niveaux d'anxiété « trait » et « état » en Terminale et le type d'établissement fréquenté à la rentrée universitaire (université, école préparatoire, BTS/IUT/Formation professionnelle).

En ajustant sur l'anxiété « trait » et l'anxiété « état » à T0 pour prédire l'anxiété « état » à T1, l’effet du type d'enseignement est significatif (p = 0,0032 ; test de Wald), les étudiants de pédagogie nouvelle présentant 4,34 points de moins que ceux de l'enseignement traditionnel. Le modèle n'explique toutefois que 41% de la variance de l'anxiété « état » à T1.

Lorsque l'on mesure l’évolution des niveaux d'anxiété entre T1 et T2, on identifie également un effet significatif du type d'enseignement (p = 0.0150 ; test de Wald), après ajustement sur le niveau d'anxiété « état » à T0, sur l'anxiété « trait », et sur le type d’établissement fréquenté à la rentrée universitaire (université, école préparatoire, BTS/IUT/Formation professionnelle). Il est à noter que, pour l’ensemble des sujets, l’anxiété n’augmente pas lors de l’arrivée dans l’enseignement supérieur.

En résumé, les sujets de pédagogies nouvelles sont, en moyenne, moins anxieux que les autres sujets lors de l’arrivée dans l’enseignement supérieur, et ceci se maintient jusqu’au second semestre.

Résultat hypothèse 6 : Le score d’anxiété des sujets issus des pédagogies nouvelles est significativement inférieur à celui des autres sujets lors de l’arrivée dans l’enseignement supérieur.

Nous avons analysé à titre exploratoire, par régression linéaire multiple, le lien entre le type d'enseignement réparti en trois classes (Traditionnel, Steiner et Ecoles nouvelles/Montessori) et l'anxiété « état » à T1. On n'identifie pas de différence significative entre Steiner et les Ecoles nouvelles/Montessori (p = 0,5364 ; test de Wald).

Résultat hypothèse secondaire 6 : la différence entre Steiner et Ecoles nouvelles/Montessori concernant l’anxiété « état » à la rentrée universitaire est non significative.

Nous allons donc passer à l’analyse de la deuxième variable utilisé comme indicateur du degré de bien-être psychologique : le niveau de dépression.

7. Symptômes dépressifs à l'arrivée dans l'enseignement supérieur

Notre deuxième critère d'évaluation du bien-être psychologique au moment de l'adaptation à l'enseignement supérieur concerne le niveau de dépression, les données ayant été recueillies grâce à l'Indice de Dépression de Beck. Rappelons que nos statistiques descriptives de T0 révélaient des scores significativement plus élevés pour les sujets du traditionnel (voir Tableau 9 pour les comparaisons de moyennes), le maximum étant de 19 pour le traditionnel et de 12 pour les pédagogies nouvelles. Par ailleurs, pour l'ensemble de notre population, les scores de dépression diminuent après l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Pour répondre à notre hypothèse concernant l'adaptation à l'enseignement supérieur, nous allons analyser les différences d'évolution des scores de dépression entre nos deux groupes. L'évaluation à T1 et à T2 se fait en ajustant le modèle sur T0 ainsi que sur les autres variables ayant un impact significatif sur la dépression.

Tableau 9 : Moyennes des scores de dépression aux trois temps de l'étude

TYPE / DEPRESSION	T0	T1	T2
Traditionnel	5,3	4,4	5
Pédagogie nouvelle	3,5	2,5	2,5

Les variables d'ajustement retenues suite aux tests des modèles statistiques sont : le niveau de dépression en Terminale, la filière choisie et le type d'établissement fréquenté à la rentrée universitaire (université, école préparatoire, BTS/IUT/Formation professionnelle). Nous observons que le moment de l'entretien (T1 ou T2) n'a pas d'impact significatif sur la variable DEPRESSION.

En ajustant sur ces variables, les étudiants des pédagogies nouvelles manifestent des niveaux de dépression significativement inférieurs à ceux du traditionnel ($p = 0,01$; test de Wald). Les étudiants issus de pédagogies nouvelles présentent en moyenne un score de dépression de 1,33 points de moins que celui des étudiants issus de l'enseignement traditionnel, à niveau de dépression égale à T0 et à type d'études comparables.

Résultat hypothèse 7 : Le score de dépression des sujets issus des pédagogies nouvelles est significativement inférieur à celui des autres sujets lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

A titre exploratoire, nous avons analysé les différences entre les deux sous-groupes de pédagogies nouvelles (Steiner et Ecole nouvelle/Montessori), et en ajustant sur les facteurs de confusion ayant un impact significatif sur la variable DEPRESSION.

D'après nos analyses statistiques, même si le Khi2 est significativement différent à T1 (p = 0,003), avec le modèle ajusté sur les variables anxiété « trait », le score de dépression à T0, et le type d'établissement d'enseignement supérieur, la différence entre les pédagogies nouvelles n'est pas significative à T1 (p = 0,88 ; test de Wald). Mais ce modèle n'explique que 30% de la variance. D'autres facteurs seraient donc à prendre en compte.

Résultat hypothèse secondaire 7 : la différence entre Steiner et Ecoles nouvelles/Montessori concernant le niveau de dépression à la rentrée universitaire est non significative.

8. Satisfaction par rapport à la vie d'étudiant

Notre troisième hypothèse concernant le bien-être psychologique porte sur le fait que les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle sont davantage satisfaits de leur vie actuelle que ceux du traditionnel. Nous avons donc regroupé les réponses aux entretiens en deux catégories : « satisfait » et « non satisfait ». Pour l'ensemble des sujets, on observe une diminution du pourcentage de satisfaction après la Terminale, sans différence significative à T0 (p = 0,57 ; Tableau 7).

Tableau 7 : Pourcentage de satisfaction des sujets aux trois temps de l'étude

TYPE / TEMPS	% à T0	% à T1	% à T2
Traditionnel	65	60	56
Pédagogie nouvelle	70	68	66

Afin de contrôler les facteurs de confusion potentiels, nous construisons notre modèle en ajustant sur les variables ayant un impact significatif sur la satisfaction des sujets (critères AIC pour retenir le modèle le plus adéquat, les variables d'ajustement retenues étant la satisfaction à T0 et la catégorie socioprofessionnelles de la mère). Le modèle indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les types de pédagogies.

Cependant, si nous étudions l’évolution de la satisfaction au cours de la première année universitaire (T1 et T2) à l'aide d'un modèle marginal en ajustant sur la satisfaction à T0, l'âge, la catégorie socioprofessionnelle de la mère et le type d'établissement, l'effet du type de pédagogie est significatif (p = 0.0326 ; test de Wald). L'Odds Ratio moyen de 2,29 indique que les étudiants issus d’écoles à pédagogie nouvelle ont plus de chances de se déclarer satisfaits que ceux de l'enseignement traditionnel.

Résultat hypothèse 8 : On observe une différence significative entre nos deux groupes de pédagogies concernant la satisfaction par rapport à la vie d’étudiant au cours de la première année dans l’enseignement supérieur.

En revanche, on n’observe pas de différences significatives au sein des pédagogies nouvelles concernant la satisfaction de la vie d’étudiant à T1 (p = 0,15).

Résultat hypothèse secondaire 8 : On n’observe aucune différence significative au sein des pédagogies nouvelles concernant la satisfaction par rapport à la vie d’étudiant.

9. Symptômes physiques communs

Aux trois temps de notre étude, très peu de sujets ont signalé la présence de symptômes physiques communs tels que maux de tête, maux de ventre ou troubles du sommeil (5 sujets). En revanche, la majorité des élèves rapportent un niveau important de fatigue (75% du traditionnel à T0 et 36% des pédagogies nouvelles). Cet élément n’ayant pas été défini dans notre partie théorique comme un symptôme physique représentatif d’une difficulté d’adaptation, nous ne pouvons le prendre en considération pour notre analyse. Nous avons fait le choix de ne pas tester cette hypothèse étant donné le nombre restreint de sujets concernés.

Résultat hypothèse 9 : hypothèse non testée, en raison du faible nombre de sujets concernés.

10. Résultats universitaires

Notre dernière hypothèse consiste à dire que les sujets issus des écoles à pédagogies nouvelles obtiennent de meilleurs résultats universitaires au cours de la première années. Pour vérifier cette hypothèse, nous avons utilisé un modèle ajusté sur le sexe, le type d'établissement fréquenté dans l'enseignement supérieur (université ou école préparatoire, BTS/IUT/Formation professionnelle), ainsi que les résultats obtenus au baccalauréat. Cette dernière variable permet de comparer les résultats universitaires, à niveau égal en Terminale afin de mieux repérer l'effet de la pédagogie sur l'adaptation à l'enseignement supérieur.

Les résultats des tests statistiques indiquent une différence significative entre nos populations concernant les résultats obtenus au premier semestre de l'enseignement supérieur, à niveau égal en Terminale ($p = 0{,}43$). Ainsi les étudiants issus des pédagogies nouvelles ont en moyenne 0,76 points de plus que les autres sujets. Il est à noter que les femmes ont en moyenne 1 point de plus que les hommes, et que les étudiants des écoles préparatoires ont des moyennes inférieures aux autres (université, BTS…). Cependant, le modèle retenu n'explique que 13% de la variance de la moyenne, en prenant en compte le type de pédagogie d'origine, le sexe et le type d'établissement de l'enseignement supérieur. D'autres facteurs de confusion non évalués par notre étude entrent donc en jeu concernant les résultats universitaires.

Résultat hypothèse 10 : on observe une différence significative concernant les résultats universitaires de nos deux populations, en faveur des pédagogies nouvelles.

En ajustant sur l'âge, le sexe et le type d'établissement fréquenté à l'arrivée dans l'enseignement supérieur, les étudiants de Steiner obtiennent en moyenne 2,22 points de plus que les sujets du traditionnel ($p = 0{,}0001$; test de Wald) et 1,88 points de plus que les Ecoles nouvelles/Montessori ($p = 0{,}0023$; test de Wald). La moyenne générale se situe à 12 pour les étudiants de Steiner et 10,89 pour ceux des Ecoles nouvelles/Montessori.

Résultat hypothèse secondaire 10 : la différence entre Steiner et Ecoles nouvelles/Montessori concernant les résultats universitaires est significative en faveur des sujets issus de Steiner.

Nous présentons en Tableau 10 un récapitulatif de l'ensemble des hypothèses infirmées et confirmées par notre suivi d'élèves entrant dans l'enseignement supérieur.

Tableau 10 : Synthèse des résultats en fonction du type de pédagogie d'origine

Hypothèses	Pédagogies nouvelles / Système traditionnel	Steiner / Ecoles nouvelles et Montessori
1. Coping centré sur la tâche	Différence significative en faveur des pédagogies nouvelles	Non significatif
2. Réseau relationnel	Différence significative en faveur des pédagogies nouvelles	Différence significative en faveur des Ecoles nouvelles/Montessori
3. Auto-efficacité perçue	Différence significative en faveur des pédagogies nouvelles	Non significatif
4. Orientation art et accompagnement	Différence significative en faveur des pédagogies nouvelles	Non significatif
5. Satisfaction de l'orientation	Non significatif	Non significatif
6. Anxiété moins présente	Différence significative en faveur des pédagogies nouvelles	Non significatif
7. Dépression moins présente	Différence significative en faveur des pédagogies nouvelles	Non significatif
8. Satisfaction de la vie d'étudiant	Différence significative en faveur des pédagogies nouvelles	Non significatif
9. Symptômes physiques moins présents	Non testée en raison du faible nombre de sujets concernés	Non testée en raison du faible nombre de sujets concernés
10. Résultats scolaires meilleurs	Différence significative en faveur des pédagogies nouvelles	Différence significative en faveur de Steiner

Ainsi, sur l'ensemble des postulats posés au départ de notre étude, nous avons confirmé 8 hypothèses et infirmé 1 hypothèse concernant les différences entre sujets issus des pédagogies nouvelles et ceux du système traditionnel. Une hypothèse n'a pu être testée en raison du faible nombre de sujets concernés (symptômes physiques communs). A titre exploratoire, nous avons observé les différences au sein des pédagogies nouvelles. Cette exploration indique une différence significative pour 2 des hypothèses posées et non significative pour les 7 autres hypothèses posées. L'hypothèse concernant les symptômes physiques communs n'a pas pu être testée sur ces groupes non plus.

Au vu de nos résultats, nous pourrions décrire le profil type des sujets issus des différentes pédagogies. Ainsi, le sujet issu d'une école à pédagogie nouvelle s'oriente davantage vers des filières liées à l'art et à l'accompagnement, comparé aux étudiants du traditionnel, mais il n'est pas plus satisfait de son orientation que les autres. Il utilise de manière préférentielle des stratégies de coping centrées sur la tâche, possède un réseau relationnel stable et soutenant, un sentiment d'efficacité personnelle concernant la réussite universitaire. Son adaptation à l'enseignement supérieur est positive et se manifeste par un bien-être psychologique plus important que les sujets du traditionnel (anxiété, dépression, satisfaction par rapport à la vie d'étudiant), un bien-être physique satisfaisant et de meilleurs résultats scolaires que les sujets du traditionnel.

Quelques différences de profil ressortent au sein des pédagogies nouvelles : le sujet de Steiner obtient de meilleurs résultats au premier semestre, et le sujet d'une Ecole nouvelle ou Montessori a un meilleur réseau relationnel.

Ces profils types nous permettent d'avoir une vue d'ensemble des différences qui sont significativement liées au type de pédagogie. Nous voyons ainsi que, pour les sujets de notre étude, le type de scolarité a une influence sur la qualité de l'adaptation à l'enseignement supérieur.

Nous allons maintenant présenter les résultats des deux autres études portant sur les anciens élèves et les parents afin d'observer si les tendances sont similaires à notre première étude.

CHAPITRE 2

Résultats des questionnaires « anciens élèves » et « parents »

Dans le but de compléter notre étude sur le suivi des élèves entrant dans l'enseignement supérieur, nous avons procédé à l'analyse de certaines données des questionnaires « anciens élèves » et « parents » concernant l'orientation et la qualité de l'adaptation au cours des transitions scolaires : collège, lycée, puis enseignement supérieur. Cette étude complémentaire nous permet d'observer les différences entre pédagogies concernant les transitions scolaire d'une manière plus générale. Elle nous permet également de confirmer ou de nuancer certains résultats qui ont été donnés par la recherche sur le suivi des élèves.

Certaines réponses n'ont pas été traitées dans le présent document, mais ont été volontairement posées aux sujets afin d'établir de nouvelles pistes de recherche pour l'avenir (bilans des anciens élèves sur leur scolarité, Annexe 3.3., et réponses des parents concernant les points forts, points faibles et le bilan de la scolarité, Annexe 4.3.). Ces données permettent également d'affiner l'analyse des résultats en fonction de certains facteurs comme : la motivation des parents à mettre leurs enfants dans les écoles à pédagogie nouvelle, la conception de l'éducation selon les parents, le vécu de la scolarité selon les anciens élèves, etc. Cependant, les réponses aux questions ouvertes n'ont pu être traitées dans le détail en raison de la limite de temps impartie au travail de thèse. Elles ont été volontairement mises de côté pour laisser place à l'analyse quantitative dans le but de pallier le manque de recherches scientifiques sur les pédagogies nouvelles.

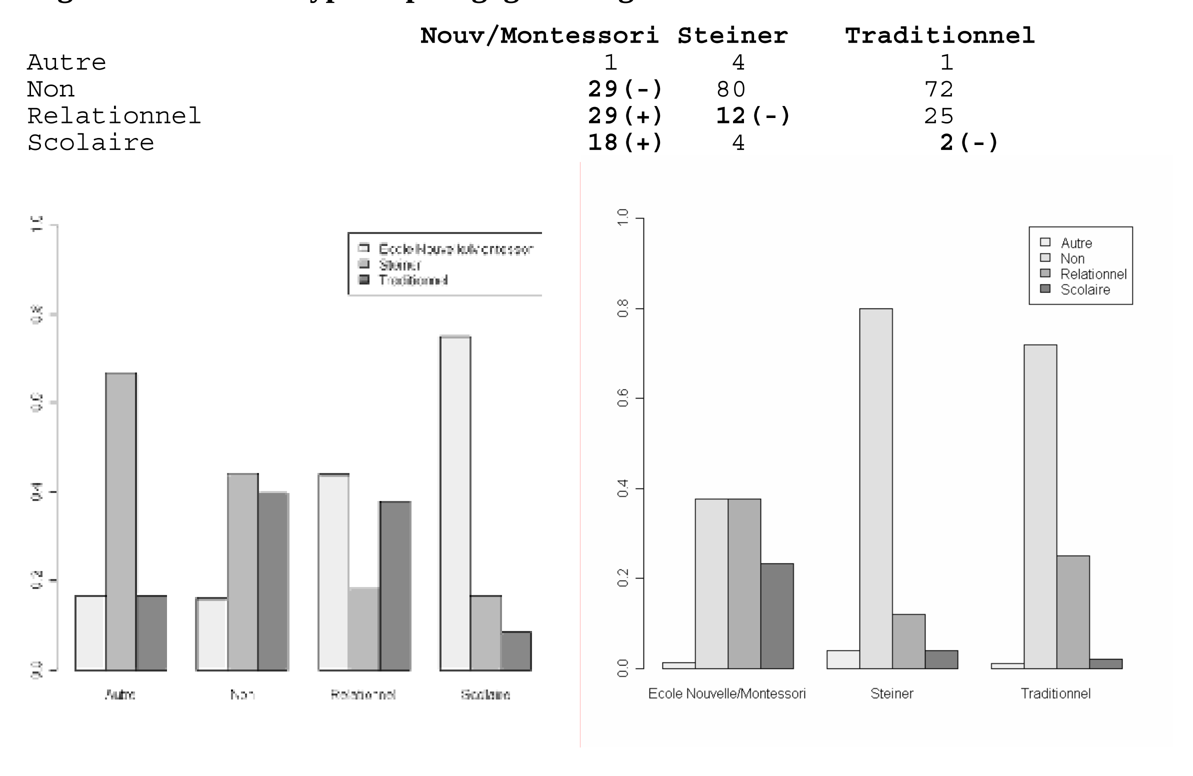
Nous allons commencer par la présentation des résultats des questionnaires « anciens élèves » pour les réponses liées à nos hypothèses, puis nous présenterons les résultats des questionnaires « parents ».

1. Transitions scolaires et adaptation selon les anciens élèves

Notre population d'anciens élèves est composée de **277 sujets, dont 100 issus du système traditionnel, 100 issus de Steiner et 77 issus des Ecoles nouvelles/Montessori.** Nous avons commencé par évaluer les difficultés éprouvées lors des transitions scolaires : collège, lycée et post-baccalauréat. Ces résultats apportent un complément aux données recueillie par l'étude de suivi des élèves concernant la qualité de l'adaptation et les difficultés potentielles.

Nous constatons que les élèves des Ecoles nouvelles/Montessori sont significativement plus nombreux à déclarer avoir eu des difficultés au moment de la transition vers le collège (près de 40% contre 28% du traditionnel et 20% de Steiner, voir figure 5, $p < 0,001$). Le calcul des contributions au Khi2 indique également que les sujets issus du traditionnel sont moins nombreux à déclarer avoir eu des difficultés scolaires (2% contre près d'un quart des Ecoles nouvelles/Montessori) et que ceux de Steiner sont moins nombreux à rapporter des difficultés relationnelles (12% contre 25% du traditionnel, et près de 40% des Ecoles nouvelles/Montessori).

Figure 5 : Nombre de sujets déclarant avoir eu des difficultés lors de la transition vers le collège en fonction du type de pédagogie d'origine



	Nouv/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	1	4	1
Non	**29(-)**	80	72
Relationnel	**29(+)**	**12(-)**	25
Scolaire	**18(+)**	4	**2(-)**

Il est à noter que, contrairement aux élèves d'autres pédagogies nouvelles qui passent souvent dans un système traditionnel à l'arrivée au collège, les élèves de Steiner changent rarement de type de pédagogie à cet âge. Ils peuvent néanmoins changer d'établissement pour intégrer une plus grande école Steiner allant jusqu'en fin de Première, voire en Terminale.

Lors de la transition vers le lycée, les tendances s'inversent (on note que c'est une période où de nombreux élèves de Steiner passent dans le système traditionnel) : 45% des sujets issus de Steiner déclarent avoir éprouvé des difficultés lors du passage au lycée (voir Tableau 11 avec indications des contributions au Khi2, p = 0,007).

Tableau 11 : Nombre de sujets déclarant avoir éprouvé des difficultés lors du passage au lycée en fonction du type de pédagogie d'origine

Difficultés / Type pédagogie	**Ec. nouv/Mont.**	**Steiner**	**Traditionnel**
Autre	1	5	2
Non	62	**55(-)**	77
Relationnel	**9(-)**	**28(+)**	15
Scolaire	5	12	6

Cependant, on n'observe pas de différences significatives au niveau des difficultés exprimées concernant le passage du baccalauréat (p = 0,18), même en ajustant le modèle sur les facteurs de confusion.

Après la Terminale, les sujets de notre étude rapportent une adaptation significativement différente à l'enseignement supérieur (p < 0,001), les sujets du traditionnel et des Ecoles nouvelles/Montessori étant moins nombreux à déclarer une vision positive de cette transition, d'après les contributions des cases au Khi2 (60% contre 78% de Steiner). La vision positive comprend des modalités telles que : sentiment de liberté, soulagement, motivation, intérêt pour les matières étudiées, responsabilisation. La vision négative comprend : beaucoup de travail, contraintes, manque de motivation. Les sujets classés dans la modalité « Mitigé », sont des personnes ayant coché à la fois des cases « positives » et des cases « négatives ».

En ce qui concerne les déclarations par rapport au sentiment d'adaptation à la vie en générale, on n'observe pas de différence significative (p = 0,56). Ainsi, autant de sujets issus des écoles à pédagogie nouvelle se sentent « en phase » par rapport à la société actuelle que

ceux issus du traditionnel (plus de 50%). Il est nécessaire de souligner qu’en contrepartie, un nombre important de sujets se sentent en décalage par rapport à cette société (plus de 30%), les autres participants ayant émis un avis mitigé sur la question.

En résumé, les sujets issus des Ecoles nouvelles/Montessori sont plus nombreux à déclarer avoir eu des difficultés scolaires lors de la transition vers l’enseignement traditionnel (celle-ci se produisant au moment de l’entrée au collège), tandis que les sujets de Steiner déclarent davantage avoir eu des difficultés d’ordre relationnel lors de la transition vers l’enseignement traditionnel (celle-ci se produisant au moment de l’entrée au lycée). Parmi les sujets du traditionnel, environ 30% seulement déclarent avoir eu des difficultés à l’entrée au collège et au lycée, celles-ci étant principalement d’ordre relationnel. Seuls 2% des sujets du traditionnel de cette recherche rapportent avoir eu des difficultés scolaires lors des périodes de transition.

En revanche, les sujets issus des écoles Steiner rapportent une vision plus positive de l’arrivée dans l’enseignement supérieur. Il est à noter que l’on ne constate pas de différence entre nos trois groupes concernant le sentiment d’adaptation à la vie en générale.

Nos questionnaires « anciens élèves » permettent aussi de compléter l’hypothèse concernant les différences d’orientation professionnelle en fonction du type de pédagogie d’origine.

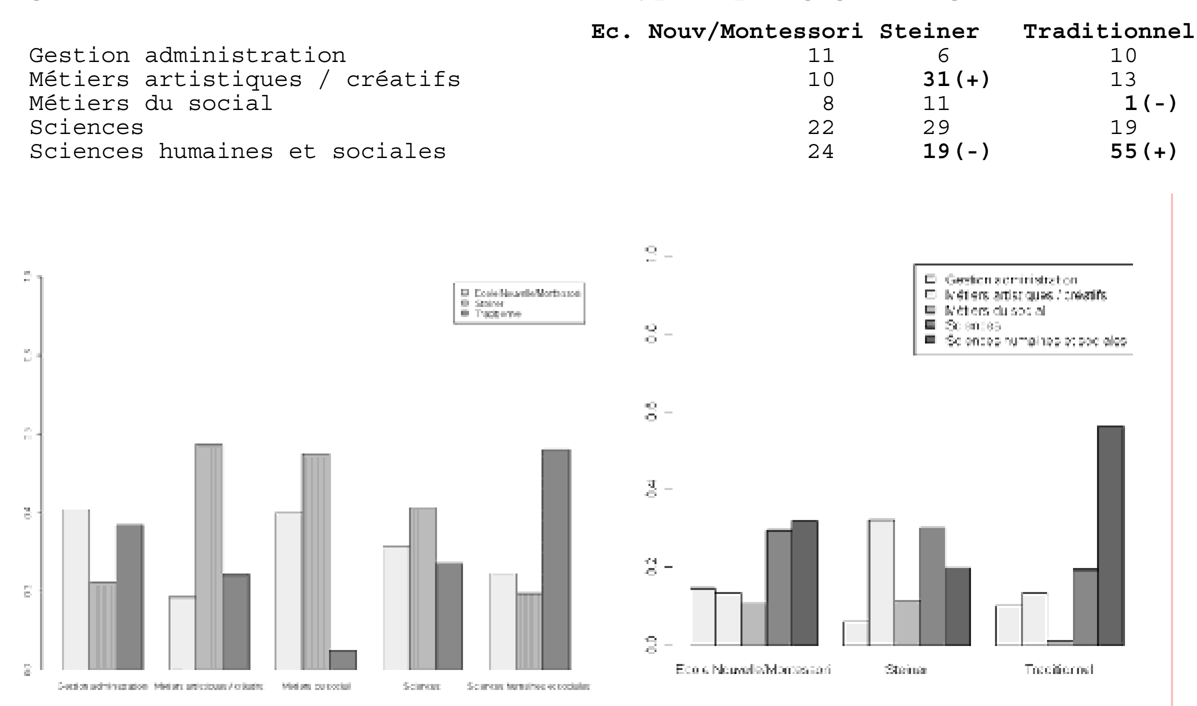
2 Différence d’orientation professionnelle des anciens élèves

D’après les déclarations des anciens élèves, on constate que l’orientation professionnelle diverge significativement entre les trois groupes de pédagogie (voir Figure 12, $p < 0,001$). On vérifie que le lien persiste après ajustement sur l’âge du sujet, le sexe et la catégorie socioprofessionnelle de la mère. La différence reste significative ($p < 0,001$).

Le calcul de la contribution de chaque case au Khi2 indique que les sujets issus du traditionnel sont très peu représentés dans la catégorie Métiers du social (1 sujet) et fortement représentés dans la catégorie Sciences humaines et sociales (55 sujets), tandis que les anciens élèves de Steiner sont sur-représentés dans les Métiers artistiques/créatifs (31) et sous-représentés dans les Sciences humaines et sociales (19).

Figure 12 : Domaine d'activité en fonction du type de pédagogie d'origine

	Ec. Nouv/Montessori	Steiner	Traditionnel
Gestion administration	11	6	10
Métiers artistiques / créatifs	10	**31(+)**	13
Métiers du social	8	11	**1(-)**
Sciences	22	29	19
Sciences humaines et sociales	24	**19(-)**	**55(+)**



Par ailleurs, nos sujets se répartissent de manière significativement différente selon les catégories socioprofessionnelles (p = 0,02). Celles-ci ont été regroupées comme les catégories socioprofessionnelles des parents, sauf que nous avons associé les étudiants aux sans-emploi afin de ne pas augmenter le nombre de modalités pour les analyses statistiques.

Là encore, la catégorie « Artiste » est sur-représentée parmi les sujets de Steiner et sous-représentée parmi ceux du traditionnel. En revanche, on ne note pas de différence significative en ce qui concernant la satisfaction par rapport à l'orientation étant donné que la majorité des sujets de l'étude se disent satisfaits (90%).

Grâce aux questionnaires « anciens élèves », nous avons également pu analyser plus en détail les compétences et qualités spécifiques pouvant favoriser l'adaptation à l'enseignement supérieur, quelle que soit la filière choisie.

3. Compétences et qualités développées par la scolarité en fonction du type de pédagogie

Notre questionnaire nous a permis de recueillir des informations concernant 11 qualités et compétences que les sujets estimeraient (ou non) avoir développées grâce à la pédagogie dont ils ont bénéficié. Les sujets avaient la possibilité de choisir 4 caractéristiques maximum sur les 11 qu'ils estiment avoir été développées par la scolarité suivie (sans obligation de cocher 4 cases, certains du traditionnel n'en ont coché aucune). Cela nous permet d'analyser les choix les plus représentés au sein de notre population. L'exploration de ces données ouvre des pistes de réflexion pour comprendre les raisons des différences d'adaptation observées dans notre étude de suivi des élèves entrant dans l'enseignement supérieur.

On observe que les caractéristiques qui ont été le plus choisies sont, par ordre décroissant :

- ouverture d'esprit (40% de l'ensemble des sujets) ;
- compétences techniques (37%) ;
- autonomie (33%) ;
- curiosité intellectuelle (30%) ;
- plaisir d'apprendre (25%) ;
- confiance en soi (25%) ;
- facilité relationnelle (23%) ;
- capacités d'adaptation (22%) ;
- créativité (21%) ;
- confiance en l'avenir (19%) ;
- capacité à mener à bien des projets (17%).

Les résultats obtenus par les analyses statistiques de ces questionnaires, après ajustement sur les facteurs de confusion potentiels, ne relèvent aucune différence significative concernant les capacités d'adaptation (p = 0,18) ou la capacité à mettre en place et à réaliser des projets (p = 0,54). Cependant, on note une différence significative pour les 9 autres compétences (voir Tableau 13). L'ensemble des analyses ont pris en compte les facteurs d'ajustement suivants : âge du sujet en Terminale, sexe, et catégorie socioprofessionnelle de la mère, celle-ci ayant un impact plus important que la catégorie du père sur nos variables.

Tableau 13 : Différences dans le développement de caractéristiques pouvant expliquer la qualité d'adaptation des sujets à la sortie de leur scolarité

Résultats exprimés en pourcentage de sujets ayant répondu par l'affirmative

Compétence / Type pédagogie	**%Ec.nouv/Mont.**	**%Steiner**	**%Traditionnel**
Autonomie (p < 0,001)	**60(+)**	23	23
Confiance en soi (p = 0,002)	**40(+)**	24	**13(-)**
Confiance en l'avenir (p < 0,001)	14	**38(+)**	**3(-)**
Compétences techniques (p = 0,001)	30	**51(+)**	28
Curiosité intellectuelle (p < 0,001)	39	**42(+)**	**10(-)**
Plaisir d'apprendre (p = 0,03)	34	33	**19(-)**
Facilité relationnelle (p = 0,02)	**32(+)**	23	**15(-)**
Ouverture d'esprit (p < 0,001)	42	**56(+)**	**23(-)**
Créativité (p < 0,001)	14	**44(+)**	**2(-)**

Les cases marquées de (+) ou (-) sont celles qui contribuent le plus au Khi2 (sur et sous-représentations)

Nous constatons que les sujets du traditionnel sont moins nombreux à rapporter une influence de la scolarité sur le développement de ces qualités et compétences (171 cases cochées sur 400 réponses possibles, contre plus de 350 pour les autres).

Les sujets du traditionnel déclarent moins souvent (cases sous-représentées d'après le calcul des contributions au Khi2) un impact de la pédagogie sur la confiance en soi (13% des sujets), la confiance en la vie (3%), la curiosité intellectuelle (10%), le plaisir d'apprendre (19%), la facilité à nouer des relations (15%), l'ouverture d'esprit (23%) et la créativité (2%).

A l'inverse, les sujets de Steiner sont plus nombreux (cases sur-représentées) à déclarer une influence de la pédagogie sur la confiance en la vie (38%), les compétences techniques (51%), l'ouverture d'esprit (56%), et la créativité (44%). De leur côté, les anciens élèves des Ecoles nouvelles/Montessori sont plus nombreux à indiquer un impact important de la pédagogie concernant l'autonomie (60%), la confiance en soi (40%) et la facilité à nouer des relations (32%).

Dans l'ensemble, les sujets des pédagogies nouvelles mettent en avant une influence bien plus importante de leur scolarité sur le développement des caractéristiques citées ci-dessus, comparé aux sujets du traditionnel.

En résumé, nous pouvons signaler que les sujets de notre population choisissent des orientations significativement différentes au sortir de leur scolarité. Par ailleurs, les élèves issus des pédagogies nouvelles ont éprouvé davantage de difficultés lors des transitions vers l'enseignement traditionnel (collège pour les Ecoles nouvelles/Montessori, et lycée pour les Steiner), comparé aux élèves qui étaient déjà intégrés dans ce système depuis le primaire. Pourtant, à la sortie de la scolarité, ces sujets sont plus nombreux à rapporter un impact positif de la pédagogie dont ils ont bénéficié (qualités et compétences).

Nous allons analyser à présent les résultats des questionnaires « parents » afin de voir si les données corroborent ces résultats.

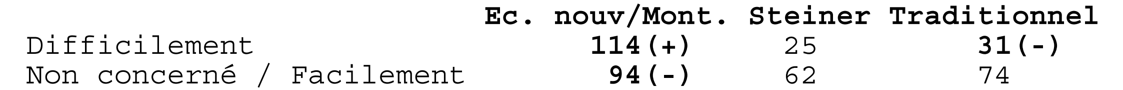
4. Transitions scolaires et adaptation d'après les parents

Rappelons que notre population de parents d'anciens élèves est composée de **400 sujets, dont 105 issus du traditionnel, 87 issus de Steiner et 208 issus des Ecoles nouvelles/Montessori.**

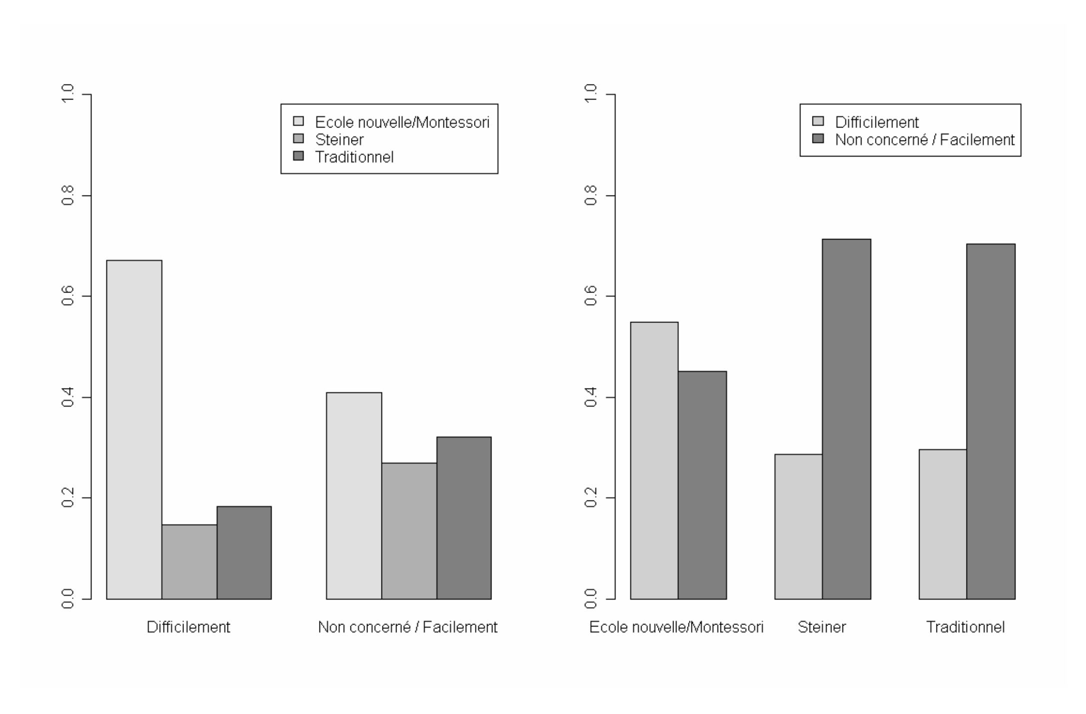
En ajustant sur les difficultés à l'entrée dans le primaire, nous avons analysé la réponse des parents concernant la capacité de leurs enfants à surmonter les difficultés rencontrées lors de la transition vers le collège. La différence est significative (p < 0,001), les élèves des Ecoles nouvelles/Montessori étant plus nombreux à avoir eu du mal à surmonter leurs difficultés au collège (55% contre environ 30% pour les autres, voir Figure 7).

Cependant, comme nous l'avons signalé pour les résultats des questionnaires « anciens élèves », les sujets de Steiner sont peu nombreux à intégrer le système traditionnel au collège. Certains sont amenés à changé d'école Steiner, leur établissement ne faisant que le primaire. Les résultats de la figure sont donc à interpréter différemment (comparer Ecoles nouvelles/Montessori et système traditionnel, mais analyser ceux de Steiner comme une difficulté de transition plutôt au sein d'un même système pédagogique).

Figure 7 : Facilité à surmonter les problèmes rencontrés à l'arrivée au collège



	Ec. nouv/Mont.	**Steiner**	**Traditionnel**
Difficilement	**114(+)**	25	**31(-)**
Non concerné / Facilement	**94(-)**	62	74



5. Orientation professionnelle rapportée par les parents

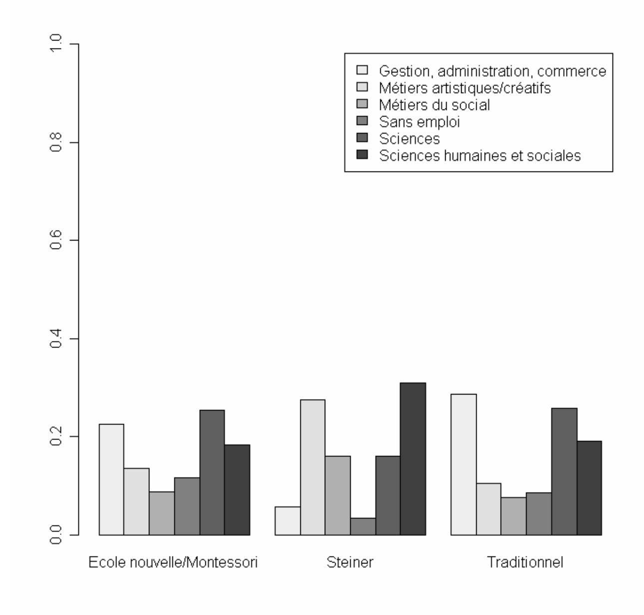
Comme dans nos précédentes études, on observe une différence significative de l'orientation professionnelle en fonction de la pédagogie d'origine, toutes choses égales par ailleurs (p < 0,001).

Les contributions au Khi2 indiquent que les sujets du traditionnel sont plus représentés dans le domaine « Gestion, administration et commerce » que les autres (29% contre 23% des Ecoles nouvelles/Montessori et environ 5% de Steiner, voir Figure 8). De leur côté, les sujets de Steiner sont plus représentés dans les métiers artistiques/créatifs (28% contre 13% des Ecoles nouvelles/Montessori et 10% du traditionnel), les métiers du social (15% contre 9% des Ecoles nouvelles/Montessori et 7% du traditionnel), ainsi que les sciences humaines et sociales (31% contre 18% des Ecoles nouvelles/Montessori et 19% du traditionnel).

Figure 8 : Domaine d'activité en fonction du type de pédagogie d'origine

Exprimé en nombre de sujets par type de pédagogie

	Ec. nouv/Mont.	**Steiner**	**Traditionnel**
Gestion, administration, commerce	47	**5(-)**	**30(+)**
Métiers artistiques/créatifs	28	**24(+)**	11
Métiers du social	18	**14(+)**	8
Sans emploi	24	3	9
Sciences	53	14	27
Sciences humaines et sociales	38	**27(+)**	20



Nous notons ainsi un impact du type de pédagogie sur le choix des professions parmi les sujets de notre population. Qu'en est-il des compétences et qualités développées au cours de la scolarité ?

6. Compétences et qualités développées par la scolarité, d'après les parents d'anciens élèves

Pour chacune des 9 caractéristiques présentées, les parents étaient invités à noter si celle-ci avait été développée de manière évidente par la pédagogie dont leur enfant avait bénéficié ou non. Contrairement aux anciens élèves, les parents pouvaient cocher l'ensemble des caractéristiques décrites dans le questionnaire en répondant par l'affirmative ou la négative. Les compétences et qualités les plus citées par l'ensemble des parents sont classées, par ordre décroissant, comme suit :

- autonomie (70,5%) ;
- facilité relationnelle (66%) ;
- curiosité intellectuelle (61%),
- capacité à s'exprimer en publique (60,5%) ;
- capacité d'analyse (60,5%) ;
- créativité (57%) ;
- plaisir d'apprendre (55%) ;
- capacité à faire des choix (49%) ;
- confiance en soi (40%).

On constate que les sujets du traditionnel sont moins nombreux à répondre par l'affirmative concernant les qualités et compétences qui seraient développées par la scolarité de leur enfant (55% des cases cochées par l'affirmative, contre 59% pour les Ecoles nouvelles/Montessori et 69% pour Steiner).

Parmi les 9 compétences et qualités explorées, 3 ne présentent pas de différences significatives entre nos groupes : plaisir d'apprendre (ou goût pour la connaissance), capacités d'analyse, et capacité à faire des choix.

Pour les 6 autres caractéristiques, on constate que les sujets du traditionnel sont sous-représentés dans l'ensemble des modalités, tandis que les sujets de Steiner sont sur-représentés dans les caractéristiques suivantes : curiosité intellectuelle (77% contre 60% des Ecoles nouvelles/Montessori et 49% du traditionnel, voir Tableau 14), la facilité à nouer des relations (84% contre 69% des Ecoles nouvelles/Montessori et 46% du traditionnel), la capacité à s'exprimer (71% contre en moyenne 57% pour les autres), et la créativité (91% contre 56% des Ecoles nouvelles/Montessori et 29% du traditionnel).

Les pourcentages des Ecoles nouvelles/Montessori ne sont ni sous-représentés ni sur-représentés d'après le calcul des contributions au Khi2.

Tableau 14 : Compétences et qualités développées en fonction du type de pédagogie

Résultats exprimés en pourcentage de réponses déclarant un impact important de la pédagogie

Compétence / Pédagogie	**Ec.nouv/Mont.**	**Steiner**	**Traditionnel**
Autonomie (p = 0,03)	75	74	**59(-)**
Confiance en soi (p = 0,02)	44	44	**30(-)**
Curiosité intellectuelle (p = 0,002)	60	**77(+)**	**49(-)**
Facilité relationnelle (p < 0,001)	69	**84(+)**	**46(-)**
Capacité à s'exprimer (p = 0,01)	58	**71(+)**	**56(-)**
Créativité (p < 0,001)	56	**91(+)**	**29(-)**

(+) Effectifs sur-représentés (-) Effectifs sous-représentés

En résumé, nous pouvons signaler que nos résultats mettent en avant de nombreuses différences significatives entre les sujets issus des pédagogies nouvelles et ceux issus du traditionnel, et même quelques différences entre les pédagogies nouvelles elles-mêmes. Nous allons analyser ces résultats au regard de la littérature, ainsi que des biais potentiels de l'étude, afin d'en arriver à des conclusions pertinentes et des pistes de recherches futures.

CHAPITRE 3

Analyse et discussion :
les pédagogies nouvelles, aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?

L'ensemble des résultats à nos hypothèses nous amènent à penser que le type de pédagogie dont le sujet a bénéficié, a un impact sur le développement d'un certain nombre de compétences et de qualités qui pourraient faciliter l'adaptation à l'enseignement supérieur.

Dans un premier temps, nous allons analyser les résultats en soulignant les limites de notre étude, les biais potentiels de la méthode, et en approfondissant les questions qui se posent face à cette première étude exploratoire sur l'apport des pédagogies dites « nouvelles ».

Il est à noter que le suivi des élèves représente l'étude la plus importante en terme de résultats « objectifs » comparé aux questionnaires « anciens élèves » et « parents ». En effet, ces deux études rétrospectives apportent davantage d'informations sur l'idéologie et la représentation que se font les anciens bénéficiaires des écoles, mais ne rapportent que peu de données concernant l'adaptation réelle des élèves et le développement de compétences et de qualités que nous aurions mesurées grâce à des outils scientifiquement validés. Ces études participent donc au caractère exploratoire de notre recherche sur les pédagogies nouvelles, afin de nous donner des indications sur le vécu des sujets, de même que des orientations pour les recherches à venir.

Dans un deuxième temps, nous discuterons les résultats à la lumière des quelques données que nous avons de la littérature, mais aussi au regard de certains biais de l'étude qui doivent être pris en compte pour la compréhension des données recueillies.

Nous soulignerons alors les limites de ce travail ainsi que les nombreuses pistes de recherches futures à mener sur l'apport des pédagogies nouvelles au développement de l'enfant. Ce travail s'achèvera sur la réponse à notre question de recherche : les pédagogies nouvelles constituent-elles une aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation au sein de notre société ?

1. Précautions pour l'analyse des résultats : biais et limites de l'étude

1.1. Comparabilité des populations de nos études entre elles

Les populations de nos études sont comparables d'un point de vue statistique pour certaines variables, comme la catégorie socioprofessionnelle du père ou le niveau d'anxiété « trait » pour les sujets du suivi. Pour les autres variables, dont la différence était significative entre nos populations, nous avons ajusté les modèles statistiques, ce qui permettait de comparer nos résultats.

Par ailleurs, les regroupements d'établissements que nous avons réalisés en fin de partie théorique semblent pertinents. En effet, d'une part nous n'avons pas observé de différences significatives entre les élèves du traditionnel issus d'établissements privés ou publics, ni « d'effet établissement » dans les pédagogies nouvelles (Mazalto, 2005 ; celui-ci aurait pu se manifester par la présence d'une école Steiner par exemple qui se différencierait significativement des autres). D'autre part, la répartition des pédagogies nouvelles en deux sous-groupes (Steiner d'un côté et Ecoles nouvelles/Montessori de l'autre) s'est avérée intéressante du point de vue de la recherche, puisque plusieurs différences significatives apparaissent entre ces populations.

Cependant, la comparabilité entre nos groupes de sujets ne permet pas d'envisager une généralisation des résultats allant au-delà de notre étude.

1.2. Comparabilité de nos sujets à la population générale en France

Notre population ne peut être considérée comme représentative de la population générale, étant donné que le recrutement des sujets n'a pu être randomisé. En effet, nous avons fait le choix de prendre l'ensemble des sujets acceptant de participer à cette recherche, afin de recueillir le plus de données possibles en raison du peu d'études qui ont pu être mises en place sur les pédagogies nouvelles jusqu'à ce jour. Concernant le manque de représentativité de notre population, on note par exemple que la catégorie « cadre » est majoritaire parmi les parents de notre étude, ce qui n'est pas le cas dans la population générale. Cette sur-représentation dénote peut-être une plus grande attention portée à l'éducation des enfants, et un intérêt pour la pédagogie en générale, dans les familles de cadres.

Un autre exemple permet d'illustrer le caractère spécifique de notre population comparé à la population générale, et qui nous empêche de tirer des conclusions plus larges sur l'adaptation des étudiants. Il s'agit de la motivation et de l'engagement des étudiants qui ont été suivi pendant plus d'un an et demi pour cette recherche.

L'ensemble des étudiants qui ont pris le temps de venir trois fois en entretien et de remplir les questionnaires de coping, d'anxiété et de dépression, ont fait preuve d'une grande motivation au cours de cette enquête. Cette motivation se retrouve également dans la satisfaction de notre population face à leur premier semestre d'enseignement supérieur, ainsi que dans la qualité de leur adaptation d'un point de vue général.

Il est possible que ce biais motivationnel et cette capacité d'engagement, constitue un élément d'explication de la meilleure adaptation et des meilleurs résultats de ces sujets comparés à la population générale des étudiants en première année universitaire en France. En effet, les études présentées dans la partie théorique faisaient état d'un nombre important d'abandons universitaires au cours de la première année, alors qu'un seul de nos sujets a émis ce souhait en début de second semestre.

Par ailleurs, il est important de souligner que nos trois études ne comportent pas suffisamment de sujets pour pouvoir étendre nos résultats à la population générale. Il s'agit bien d'une étude exploratoire permettant d'établir des pistes de recherches futures. Elle est d'autant plus exploratoire, qu'aucune recherche n'a été recensée sur cette question, ce qui a limité la possibilité d'établir un axe de recherche pertinent, bien délimité à l'avance.

1.3. Biais de recrutement

Nous pouvons relever un biais potentiel de recrutement parmi les anciens élèves et anciens parents d'élèves. Il est possible que les sujets des pédagogies nouvelles ayant accepté de répondre soient des personnes satisfaites de la pédagogie dont ils ont bénéficié (ou dont leurs enfants ont bénéficié), ce qui oriente les résultats vers une vision positive. Cependant, en analysant les réponses « textes » sur les points forts et points faibles de la pédagogie (voir Annexe 4.3.), nous voyons que les parents des pédagogies nouvelles n'hésitent pas à indiquer les points faibles. Quelques parents des Ecoles nouvelles sont même très virulents contre certaines dérives de l'enseignement (manque de discipline, manque d'apprentissage des connaissances et compétences fondamentales, etc.).

A l’inverse, il est possible que les sujets du système traditionnel ayant complété le questionnaire se soient intéressés à l’étude proposée en raison d’une insatisfaction face au système d’enseignement traditionnel. Ils auraient alors davantage tendance à répondre de manière négative aux questions. Cependant, dans les bilans « textes » (Annexe 3.3.), on constate qu’il y a aussi de nombreux retours positifs sur la scolarité dans le traditionnel.

Nous espérons ainsi que le biais n’a pas eu d’influence trop importante sur nos résultats au vu du caractère plutôt équilibré des réponses textes (points positifs et points négatifs rapportés par les sujets quelle que soit la pédagogie d’origine). Mais il sera important de tenter de contrôler ce biais lors d’une prochaine étude en réalisant un recrutement au plus près des règles méthodologiques optimales : randomisation, calcul du taux de retour, question d’entrée sur la satisfaction globale de la scolarité passée, etc.

Un autre biais de notre étude concerne les phases de transition qui sont différentes pour chaque type de pédagogie.

1.4. Comparaison de différentes transitions

Nos sujets étant issus d’école diverses, les périodes de réelle transition sont différentes pour chacun. Pour les Ecoles nouvelles/Montessori, une transition importante se produit au moment du passage au collège traditionnel. Comme le montre notre étude, cette étape est également difficile pour 30% des sujets du traditionnel, car ceux-ci changent également d’établissement, et le fonctionnement entre primaire et collège est différent. Ensuite, pour ces deux groupes, la transition vers le lycée se fait plus naturellement, tandis que pour les élèves de Steiner, l’arrivée en Terminale dans l’enseignement traditionnel représente une réelle phase de transition. Cette phase précède de près la transition vers l’enseignement supérieur.

Nous pouvons d’ailleurs faire l’hypothèse que la transition vers l’enseignement supérieur est plus aisée pour ces sujets que le passage en Terminale. Cette hypothèse est soutenue par l’idée que le baccalauréat est un enjeu important pour tout élève. Cet enjeu est d’autant plus important pour les élèves issus des pédagogies nouvelles, qu’ils ont souvent l’impression d’être moins performants au niveau scolaire en comparaison à leurs camarades. De plus, ils expriment davantage de pression dans leurs entretiens de Terminale concernant la crainte de décevoir : peur de se décevoir en n’ayant pas les compétences nécessaires, peur de décevoir leurs enseignants de Steiner et leurs parents qui leur ont accordé leur confiance durant tant d’années.

D’autre part, la rigueur de l’encadrement dans l’enseignement public (retards, feuilles de présence, etc.), contraste avec la liberté vécue dans les écoles à pédagogie nouvelle. Cette liberté, ainsi que l’autonomie et la responsabilisation, peuvent à nouveau être retrouvées lors de l’arrivée dans l’enseignement supérieur. Cette nouvelle transition serait alors moins difficile à vivre que le passage en Terminale.

Nous avons donc voulu contrôler ce biais en proposant un premier entretien en Terminale afin de voir si les sujets de Steiner semblaient plus en difficulté que les autres. Pourtant, dès la Terminale, notre population issue de Steiner se différencie des sujets issus du traditionnel par une meilleure adaptation (niveau d’anxiété, de dépression, etc.). Cela nous permet de penser qu’il y a une réelle différence de capacité d’adaptation à l’enseignement supérieur en fonction du type de pédagogie d’origine. Au vu des remarques précédentes, cette meilleure adaptation ne serait pas uniquement liée au fait que la Terminale ait pu être une année de transition difficile pour les sujets de Steiner.

Nous regrettons, toutefois, de n’avoir pu suivre l’adaptation des élèves de la seule école Steiner qui propose une classe de Terminale (Chatou). Cette étude serait instructive concernant l’adaptation à l’enseignement supérieur qui se ferait directement de Steiner, sans passer par l’enseignement traditionnel en Terminale.

1.5. Problèmes méthodologiques

Malgré la grande mobilisation pour cette recherche de la part de certains responsables d’écoles à pédagogie nouvelle, notre population ne comporte pas suffisamment de sujets des écoles Montessori pour pouvoir effectuer des analyses statistiques différenciées entre Ecole nouvelle et écoles Montessori. Cela devra faire l’objet d’un travail ultérieur.

Par ailleurs, nous souhaitons souligner qu’au vu des besoins en matière de recherches scientifiques sur la question des pédagogies nouvelles, il aurait été plus judicieux de se concentrer uniquement sur des données simples, recueillies à l’aide d’instruments de mesure pré-établis. En effet, l’entretien apporte une plus grande richesse aux études, mais il est plus difficilement exploitable pour les analyses statistiques en raison de la multiplicité des réponses. Il sera davantage utile de faire appel à la méthode par entretiens pour étudier, par exemple, les mécanismes de défense utilisés préférentiellement par les élèves issus de certaines pédagogies.

C’est pour cette raison que nous avons recueilli beaucoup d’informations qui figurent en annexe, mais qui n’ont pu être traitées dans le présent document. Ils feront l’objet d’un traitement ultérieur. Ces données nous ont cependant été utiles pour la réflexion concernant les analyses statistiques. Elles nous orientent vers d’autres recherches possibles.

Nous tenons à souligner que nous avons fait le choix d’inclure la méthode par entretien afin de fidéliser nos sujets pour qu’il soit plus aisé de les impliquer sur deux années. Ce choix s’est avéré utile étant donné qu’un seul sujet n’a pas souhaité poursuivre après l’arrivée dans l’enseignement supérieur.

Cependant, pour certaines caractéristiques, comme l’évaluation du réseau relationnel ou du sentiment d’auto-efficacité, il existe des instruments validés au niveau international qui apporte des précisions très utiles et une rigueur scientifique nécessaire. En ce qui concerne le réseau relationnel, les échelles évaluent notamment le réseau relationnel en place, le réseau relationnel soutenant, et le soutien perçu par le sujet. Ces trois caractéristiques n’ont pu être différenciées de manière détaillée dans notre étude. Nous cherchions davantage à savoir si la perception d’un réseau relationnel satisfaisant était plus présent parmi les sujets des pédagogies nouvelles, comparé aux autres étudiants, lors de l’arrivée dans l’enseignement supérieur.

Après avoir exposé les limites de cette recherche, nous pouvons passer à l’analyse des résultats.

2. Analyse des résultats : adaptation à l'enseignement supérieur

2.1. Introduction à l'analyse

Dans notre analyse nous reprendrons les différents éléments décrits dans la partie théorique permettant d'avoir une mesure de l'adaptation, la plus objective possible, en recoupant les résultats des trois études menées en parallèle : l'enquête auprès des « anciens élèves » (277 sujets), « l'enquête parents » (400 sujets), et le suivi de cohorte auprès des élèves entrant dans l'enseignement supérieur (130 sujets). Il s'agit de donner de l'importance aux pourcentages statistiques ainsi qu'au vécu individuel présent dans les récits des trois fois 130 entretiens, d'après le codage décrit dans la méthodologie. Il nous faut donc d'une part utiliser les résultats apportés par les tests psychologiques (CISS pour le coping, STAI pour l'anxiété, et Beck abrégé pour la dépression), et d'autre part intégrer les résultats des enquêtes et entretiens effectués sur nos trois populations (anciens élèves, parents d'anciens élèves et élèves actuels).

Le niveau d'adaptation est évalué à partir d'un ensemble de facteurs comme la convergence des rayons qui constituent un faisceau. Les croisements de résultats de ces trois études nous permettront donc de repérer les caractéristiques qui concourent à une adaptation réussie. Nous allons d'abord analyser les résultats de l'adaptation à l'enseignement supérieur de nos différents groupes (anciens élèves des différentes pédagogies nouvelles et sujets issus du système scolaire traditionnel), d'après la définition de l'adaptation réussie décrite dans notre partie théorique : bien-être psychologique (niveaux d'anxiété et de dépression acceptables et satisfaction par rapport à la vie actuelle), absence de symptômes physiques communs, et performances scolaires satisfaisantes (résultats universitaires).

Les caractéristiques significatives manifestant une bonne adaptation ont été principalement recueillies par les entretiens de suivi de cohorte, et confirmées ou infirmés par les enquêtes « anciens élèves » et « parents ».

Pour chaque observation, nous tenterons d'expliquer ce qui sous-tend la significativité des différences ou, à l'inverse, la non significativité. Nous avions notamment émis l'hypothèse selon laquelle il pouvait exister des différences entre les pédagogies nouvelles, en fonction du type d'enseignement proposé, des objectifs poursuivis, et de la durée de scolarisation des sujets. Cet élément reste donc à explorer dans notre analyse.

Il est à noter que ces écoles ont pour objectif de développer des facultés d'adaptation à la vie en général, l'adaptation à l'enseignement supérieur étant une première manifestation de cela.

2.2. Précautions pour l’analyse des résultats issus des questionnaires

Les résultats des questionnaires « anciens élèves » concernant l’apport de la pédagogie au développement de la personne et de ses capacités d’adaptation sont comparés à ceux de « parents » d’anciens élèves (question n°12 pour le questionnaire « anciens élèves » et n°17 pour le questionnaire « parents », voir Annexe 1.6. et 1.7.). Sur ce point particulier, en raison du type de question posé, les pourcentages rapportés sont plus importants pour l’enquête parents que pour celle des anciens élèves. En effet, il était demandé aux parents de cocher, pour chaque caractéristique observée, la case qui correspondait le mieux en terme d’intensité (qualité évidente, perceptible ou absente), tandis que les anciens élèves devaient choisir quatre caractéristiques parmi onze qu’ils estimaient avoir été développées lors de leur scolarité. Le pourcentage pour les réponses des anciens élèves ont donc plus de poids que ce qu’il n’y paraît.

Ces résultats nous donnent ainsi deux visions : une vision des caractéristiques que les anciens élèves pensent avoir développées, et une vison de ce que les parents perçoivent dans la vie actuelle de leur enfant.

Une seconde précaution est à prendre en compte concernant les conclusions à tirer de notre travail. Il s’agit du choix des caractéristiques évaluées par les questionnaires « anciens élèves » et « parents ». Nous tenons à préciser que les compétences et qualités mesurées ont été définies en fonction de deux sources :

- les écrits sur l’apport des pédagogies nouvelles au développement de l’enfant ;

- les entretiens de pré-recherche réalisés auprès d’anciens élèves d’écoles à pédagogie nouvelle, en leur demandant les caractéristiques qu’ils estimaient avoir développées grâce à leur scolarité.

Notre objectif était de vérifier si les éléments affirmés par les théoriciens et les praticiens de ces écoles, seraient confirmés ou infirmés par les questionnaires de notre étude. Cette précision permet d’expliquer, en partie, la raison pour laquelle les sujets issus du système traditionnel sont significativement moins représentés sur l’ensemble des caractéristiques évaluées (autonomie, curiosité intellectuelle, capacité d’expression, facilité relationnelle, créativité, etc.).

Ainsi, nos résultats soulignent bien une différence significative des compétences et qualités qui seraient développées par les écoles à pédagogie nouvelle d'après leurs fondateurs. Mais, il est possible qu'en établissant un questionnaire portant sur les caractéristiques qui seraient davantage développées dans le système traditionnel (orthographe, rigueur dans la méthode de travail, etc.), les pourcentages des sujets issus des pédagogies nouvelles soient sous-représentés à leur tour, sur l'ensemble des caractéristiques. Certaines de ces compétences pourraient d'ailleurs être des facteurs facilitant l'adaptation à l'enseignement supérieur qui manqueraient aux élèves issus des écoles à pédagogie nouvelle.

Cette précision étant apportée, nous pouvons nous pencher plus en détail sur la qualité d'adaptation des sujets de notre étude.

2.3. Adaptation à l'enseignement supérieur

Les étudiants de notre population qui sont issus des écoles à pédagogie nouvelle s'adaptent mieux à l'enseignement supérieur lorsque l'on se réfère aux critères établis dans notre partie théorique (bien-être psychologique, physique et résultats scolaires satisfaisants).

Au niveau du bien-être psychologique, ils présentent significativement moins de **symptômes anxieux et dépressifs** à la rentrée universitaire après ajustement sur les variables « contrôles ». Cela peut s'expliquer par plusieurs phénomènes.

L'un des facteurs pouvant expliquer les niveaux plus faibles d'anxiété et de dépression concerne le réseau relationnel établi. En effet, nous avons constaté que les sujets issus des pédagogies nouvelles de notre population déclaraient avoir un réseau relationnel plus stable et plus soutenant que ceux issus du système scolaire traditionnel. Or, dans notre partie théorique, nous avons mis en avant le lien entre adaptation réussie et qualité du réseau relationnel. Cette raison semble donc être une explication plausible à cette différence de qualité d'adaptation.

Un autre facteur concerne le rapport des élèves à l'apprentissage, aux résultats scolaires et à la réussite. Les valeurs et priorités mises en avant dans les écoles à pédagogie nouvelle, davantage axées sur l'équilibre de vie et l'épanouissement de l'individu, pourraient avoir une influence sur la façon dont les jeunes s'adaptent à l'enseignement supérieur. En effet, tout d'abord, il est possible qu'ils soient amenés à hiérarchiser différemment leurs priorités, accordant moins d'importance aux résultats scolaires que les autres étudiants.

Nous postulons donc, que les valeurs véhiculées, ainsi que les pratiques des écoles à pédagogie nouvelle entraînent une conception différente concernant « la réussite ». Cette

conception de la réussite dans la vie serait davantage orientée vers l'épanouissement de la personne, le bien-être d'autrui et la contribution à une amélioration de la société actuelle (Finkelmeyer, 2001).

Ce rapport différent à l'enseignement pourrait expliquer le caractère plus ou moins anxiogène de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Il serait nécessaire de tester cette hypothèse, en analysant le rapport des sujets à l'apprentissage et à la réussite en fonction du type de pédagogie d'origine.

Un troisième élément pourrait expliquer la différence au niveau du bien-être psychologique. Celui-ci concerne la capacité à mener une vie équilibrée au niveau des activités (détente, art, relations, etc.). En effet, dans notre partie théorique nous avons présenté les objectifs des écoles à pédagogie nouvelle portant sur la mise en place d'activités équilibrées au sein de la scolarité. Il est possible que les élèves de ces écoles aient intégré les objectifs et pris exemple sur ces pratiques en mettant en place des activités préservant leur équilibre de vie, réduisant ainsi le risque d'anxiété et de dépression.

Concernant **la satisfaction par rapport à la vie actuelle** (troisième élément du bien-être psychologique), la différence en faveur des pédagogies nouvelles peut s'expliquer par le fait que les étudiants sont soulagés de retrouver un système d'enseignement plus autonome et responsabilisant lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur. En témoignent les réponses des anciens élèves issus des pédagogies nouvelles, qui rapportent une vision significativement plus positive de l'entrée dans l'enseignement supérieur. On note que la différence de satisfaction peut aussi se situer du côté du plaisir d'apprendre, qui semble davantage préservé chez les sujets issus des pédagogies nouvelles. Bien qu'on ne repère pas de différences significatives dans l'enquête « parents » sur le plaisir d'apprendre, les anciens élèves des pédagogies nouvelles sont significativement plus nombreux à déclarer qu'ils ont développé le plaisir d'apprendre au cours de leurs scolarité (plus de 33% contre 19% du traditionnel).

Cependant, l'ensemble des sujets se disaient davantage satisfaits en Terminale que dans l'enseignement supérieur. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les sujets possédaient une représentation plus positive de la vie dans l'enseignement supérieur, et ont parfois été déroutés face aux nouvelles responsabilités et à l'autonomie nécessaire pour la vie d'étudiant. Toutefois, nous notons que plus de 80% sont satisfaits de leur orientation universitaire. Ainsi les étudiants semblent satisfaits de leurs études, mais moins de leur vie d'un point de vue général (ce niveau de satisfaction de la vie diminue entre la Terminale et le second semestre universitaires).

Par ailleurs, les sujets de notre étude rapportent peu de **symptômes physiques communs** (maux de tête, maux de ventre et troubles du sommeil), ce qui est un indicateur d'adaptation réussie à l'enseignement supérieur. Néanmoins, il aurait été intéressant d'inclure dans notre hypothèse la fatigue qui a été fréquemment citée par les sujets de notre population : 72% du traditionnel et 36% des pédagogies nouvelles en Terminale. Cette tendance diminue légèrement à l'arrivée dans l'enseignement supérieur, mais la fatigue est presque exclusivement citée comme problème physique. Ainsi, cet élément pourra être analysé lors d'une recherche future concernant les différences de qualité de vie des sujets issus de différentes pédagogies.

La différence concernant **les résultats universitaires** est significative en faveur des pédagogies nouvelles, en particulier pour les sujets de Steiner, en ajustant sur les facteurs de confusion. Afin de contrôler cette variable il aurait été intéressant d'avoir une mesure du quotient intellectuel des sujets afin d'analyser plus précisément l'effet « pédagogie ». En effet, le modèle statistique retenu n'explique que 13% de la variance, ce qui signifie que d'autres facteurs importants non évalués entrent en jeu.

On constate ainsi que, malgré les difficultés éprouvées lors des transitions au cours de la scolarité (questionnaires anciens élèves et parents), les sujets des pédagogies nouvelles s'adaptent mieux à l'enseignement supérieur. Il semblerait que les difficultés d'adaptation apparaissent lors du passage au collège pour les sujets des Ecoles nouvelles/Montessori, au moment du passage au lycée pour les sujets de Steiner (ce sont les transitions où les élèves arrivent dans l'enseignement traditionnel), et à l'arrivée dans l'enseignement supérieur pour ceux issus du système scolaire traditionnel.

Cette différence au niveau de la qualité d'adaptation peut s'expliquer notamment grâce au développement de certaines compétences et qualités qui ont été décrites par les anciens élèves et leurs parents.

2.4. Compétences et qualités développées par la scolarité et pouvant avoir un impact sur l'adaptation à l'enseignement supérieur

Comme nous l'avions présenté dans notre partie théorique, plusieurs caractéristiques peuvent avoir une influence sur la qualité de l'adaptation à l'enseignement supérieur.

Parmi celles-ci, nous avions relevé **le type de stratégie de coping** utilisé de manière préférentielle dans le cas d'une situation maîtrisable par le sujet (coping centré sur la tâche). Les résultats nous montrent que, pour notre population, cette caractéristique est davantage présente parmi les sujets issus des écoles à pédagogie nouvelle. Il serait utile d'analyser plus en détail la manière dont cette compétence se développe au cours de la scolarité. Nous pourrions également envisager une recherche portant sur l'utilisation de stratégies de coping dans d'autres circonstances, afin d'analyser les différences entre les sujets des différentes pédagogies.

La seconde caractéristique concerne **la qualité du réseau relationnel** qui, comme nous l'avons dit plus haut, est plus présent parmi les anciens élèves des pédagogies nouvelles, en particulier ceux des Ecoles nouvelles/Montessori. Cette qualité du réseau peut s'expliquer par le fait que les écoles à pédagogie nouvelle cherchent à établir et consolider ce réseau en impliquant les familles dans la vie de l'école (surtout dans les établissements Steiner). De plus, nous pouvons supposer que les parents qui font le choix de mettre leur enfant dans une école de ce type se sentent davantage concernés par l'éducation et soutiennent leur enfant dans son travail. Cela constitue aussi une ressource sur laquelle le sujet peut s'appuyer.

Cependant, dans notre population de parents, on constate que les parents du traditionnel se sentent également très investis dans la scolarité de leur enfant (cela peut représenter un biais de recrutement étant donné que les parents intéressés par l'éducation auraient plus facilement tendance à répondre à un questionnaire sur ce sujet que les autres). En effet, nous avons posé plusieurs questions aux parents qui ne sont pas directement liées à nos hypothèses, mais qui peuvent aider à expliquer certains résultats. Nous notons par exemple que les parents du traditionnel rapportent s'être impliqués dans l'école de leur enfant (80%) et pas seulement ceux des écoles à pédagogie nouvelle.

Une étude serait à mener de manière plus approfondie pour analyser les différences au niveau de la constitution du réseau relationnel, ainsi que le rôle de l'implication des parents dans le développement des compétences de l'enfant. Il serait notamment utile de comparer les

écoles Montessori où il est demandé aux parents de laisser l'espace scolaire aux enfants, aux écoles Steiner où l'on exige une forte implication de ceux-ci.

La troisième caractéristique pouvant expliquer la meilleure adaptation des sujets des pédagogies nouvelles porte sur **la capacité à être autonome, le sentiment d'auto-efficacité, la confiance en soi et en l'avenir**. Comme nous l'avons vu dans notre partie théorique, l'autonomie est un facteur clé de l'adaptation à l'enseignement supérieur, en particulier à l'université. Les résultats des deux enquêtes par questionnaires nous donnent des indications à ce sujet. Les parents d'anciens élèves issus de pédagogies nouvelles sont nettement plus nombreux à déclarer que le développement de l'autonomie est lié à la pédagogie dont leur enfant a bénéficié (75% contre 59%).

En revanche, concernant les anciens élèves eux-mêmes, on note surtout que les sujets des Ecoles nouvelles et Montessori sont plus nombreux à affirmer avoir développé l'autonomie au cours de leur scolarité (60% contre 23% chez les autres sujets).

Il en va de même pour la confiance en soi : 91% des parents des Ecoles nouvelles/Montessori soulignent un apport évident de la pédagogie concernant cette caractéristique chez leur enfant, contre moins de 40% pour les autres (Steiner et traditionnel). Les anciens élèves suivent cette même tendance (40% contre 24% pour Steiner et 13% du traditionnel). Pourtant, les sujets de Steiner sont nettement plus nombreux à déclarer un impact positif de leur scolarité sur la confiance en l'avenir (38% contre 14% des Ecoles nouvelles/Montessori et 3% du traditionnel). Il est à noter que selon Le Bart et Merle (1997) : « la perception positive de l'avenir constitue une entrée essentielle à la compréhension du rapport des étudiants à l'activité universitaire » (p.43). Cette entrée reste à approfondir.

Pour ce qui est du sentiment d'auto-efficacité concernant la réussite dans l'enseignement supérieur, les sujets des pédagogies nouvelles sont également plus souvent concernés (58% contre 25% du traditionnel à T1). On peut considérer que ces quatre éléments (autonomie, auto-efficacité, confiance en soi et confiance en l'avenir) sont liés. C'est pour cette raison que nous les avons regroupés. Nous constatons qu'ils sont significativement plus présents parmi les anciens élèves de pédagogies nouvelles, ce qui peut expliquer la meilleure adaptation à l'arrivée dans l'enseignement supérieur. En effet, un sujet qui se sent autonome dans son travail et dans sa vie quotidienne, aura un sentiment d'auto-efficacité accru qui peut engendrer une plus grande confiance en soi et en l'avenir. Il serait utile d'analyser plus précisément chacune de ces caractéristiques à l'aide d'échelles validées scientifiquement.

Cette piste serait importante à développer étant donné que le développement de ces qualités constitue un facteur de prévention essentiel en santé mentale.

La quatrième caractéristique pouvant expliquer la meilleure adaptation à l'enseignement supérieur concerne **le choix d'orientation**. En effet, comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique, la satisfaction par rapport à l'orientation est un facteur motivant pour la poursuite des études. Nos résultats ne relèvent pas de différences significatives sur ce point en fonction du type de pédagogie d'origine. La majorité des sujets se disent satisfaits, ce qui est un facteur favorisant l'adaptation à l'enseignement supérieur sur le plus long terme.

La présente étude serait donc à poursuivre afin d'observer les évolutions de cette adaptation à l'enseignement supérieur, puis ce qui se produit à la sortie, lors de cette nouvelle transition. Quelques éléments de nos trois études peuvent donner des pistes de réflexion pour les hypothèses à poser concernant l'adaptation au marché du travail.

1. Les choix d'orientation

Les sujets du système traditionnel et des Ecoles nouvelles/Montessori dans les populations de nos trois études sont plus nombreux à s'orienter vers des métiers liés au marché de l'emploi (gestion, comptabilité, économie, commerce), contrairement à ceux de Steiner qui sont plus nombreux à s'orienter vers des métiers artistiques et créatifs.

Cependant, cette créativité pourrait aussi être une caractéristique facilitant l'adaptation, puisque ces sujets seraient notamment à même de créer de nouveaux postes et de s'intéresser aux métiers émergents (communication, multimédia…). On constate d'ailleurs que dans notre population d'anciens élèves il n'y a pas de différence significative du pourcentage de cadres en fonction du groupe de pédagogie.

2. Les compétences développées par la scolarité

Les résultats des enquêtes par questionnaires soulignent le développement plus important de la créativité par la scolarité parmi les sujets de Steiner (44% des anciens élèves contre 14% des Ecoles nouvelles/Montessori et 2% du traditionnel, et 91% des parents de Steiner contre 56% des Ecoles nouvelles/Montessori et 29% du traditionnel). Cette compétence est mise en valeur dans les métiers créatifs, mais aussi dans les postes à responsabilités où il est important de s'adapter fréquemment à des situations nouvelles (conception de projets, ingénierie, communication, etc.). L'ouverture d'esprit va également dans le sens d'une facilitation de l'adaptation, notamment à des postes où le travail en équipe

est demandé. Celle-ci est davantage déclarée par les anciens élèves de Steiner (56% contre 42% des Ecoles nouvelles/Montessori et 23% du traditionnel).

Le travail en équipe serait également facilité par la capacité des sujets à nouer des relations, qualité nettement plus représentée dans les questionnaires des anciens élèves et parents des pédagogies nouvelles.

Par ailleurs, **la curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre** pourraient d'une part être des facteurs poussant les sujets à effectuer des études plus longues (donc de trouver potentiellement un emploi plus facilement que les sujets ayant une moindre qualification), d'autre part, ils peuvent être des facteurs favorisant l'adaptation à tout type de métier, par intérêt pour la thématique et pour le nouveau travail à découvrir.

Pour affiner ces pistes de recherche, il sera nécessaire de s'attacher à un nombre restreint de caractéristiques, en les définissant de manière précise pour les sujets et en utilisant des échelles pré-établies, afin d'avoir un maximum de fiabilité et d'interprétabilité du résultat.

3. Discussion : les pédagogies nouvelles, aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ?

3.1. Introduction à la discussion

La réussite à l'université est un phénomène complexe, et son explication fait appel à un grand nombre de facteurs agissant en interaction. De nombreuses études ont été menées pour tenter de comprendre les raisons intrinsèques qui poussent l'individu à réussir ou qui l'amènent à échouer. Cette approche replace l'étudiant au centre des préoccupations en le considérant comme l'acteur principal de ses apprentissages.

L'étudiant n'est pas « considéré comme un receveur passif d'un savoir transplanté, mais comme acteur créatif construisant ses propres connaissances » (Romainville, 1993, p.2). L'étudiant doit être capable de gérer seul ses apprentissages, de savoir synthétiser, d'organiser sa pensée. Ainsi, comme le souligne Romainville, ses capacités d'adaptation, aussi bien sur le plan social qu'intellectuel, sont au centre des demandes actuelles : « dans un monde en constante évolution, on préfère de plus en plus, un étudiant ayant appris à apprendre plutôt qu'un étudiant ayant beaucoup appris » (Romainville, 1993, p.3).

La présente étude porte le titre suivant : « Adaptation à l'enseignement supérieur : les pédagogies nouvelles, aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation ». Au vu des résultats de notre recherche, le second terme du titre qui pose l'hypothèse d'un **facteur de marginalisation** paraît sans fondement concernant l'adaptation de notre population à l'enseignement supérieur. Cela corrobore les résultats de l'étude réalisée par Finkelmeyer sur les anciens élèves de Steiner (2001) concernant l'adaptation à la société en générale.

Par ailleurs, nous pouvons faire l'hypothèse que la lutte contre le préjugé de marginalisation dans la population d'élèves des pédagogies nouvelles est un facteur supplémentaire de motivation pour une adaptation réussie à l'enseignement supérieur.

Quant au premier terme du titre de notre thèse, **aide à l'adaptation**, nous avons repéré un certain nombre de points pour lesquels les objectifs poursuivis par les pédagogies nouvelles contribuent à une bonne adaptation à l'enseignement supérieur ; adaptation meilleure que celle des anciens élèves du système traditionnel de notre population. En effet, les difficultés d'adaptation sont plus fortement marquées pour les anciens élèves du système traditionnel, alors que la question de la transition du lycée vers l'enseignement supérieur n'était présente que dans 1% des discussions lors du débat national sur l'école présenté par la commission Thélot.

Bien que notre population soit privilégiée, comparée à la moyenne nationale, celle-ci est homogène sur ce point (catégories socioprofessionnelles) entre les groupes de pédagogie (pédagogies nouvelles et système traditionnel). Notre étude peut donc contribuer à la compréhension des facteurs d'aide à l'adaptation lors de l'entrée dans l'enseignement supérieur, et montrer en quoi les pédagogies nouvelles jouent un rôle spécifique dans le développement des compétences nécessaires à l'adaptation.

Il semble donc essentiel de mieux communiquer sur l'apport positif des pédagogies nouvelles, afin que les enjeux et objectifs de ces écoles soient mieux compris, et que les élèves et les parents de ces établissements puissent valoriser leurs différences comme étant des ressources importantes d'adaptation et non des freins. C'est cet impact constructif que notre étude a permis de mettre en avant, notamment en ce qui concerne la transition du lycée vers l'enseignement supérieur.

3.2. La transition du lycée vers l'enseignement supérieur

Concernant le passage du lycée à l'enseignement supérieur, les auteurs (Galland et Oberti, 1996) soulignent une forte appréhension des élèves de Terminale. L'entrée dans l'enseignement supérieur « ressemble ainsi à une exploration d'eaux profondes, que nul n'aborde sans peurs ni délices… » (Bédarida, 1994, p.57). Bédarida souligne que « le choc initial c'est la masse » (p.60), accompagné des problèmes d'anonymat (Kerlan, 1998), d'orientation, d'organisation, et « malgré les explications de la rentrée, la plupart des étudiants ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux » (Bédarida, 1994, p.62).

Par opposition à cette représentation de l'enseignement supérieur, nous constatons que les sujets de notre étude de suivi de cohorte se disent majoritairement satisfaits de leur vie d'étudiant, et ce, de manière plus marquée parmi les étudiants issus des pédagogies nouvelles. Ainsi, les élèves de notre étude se montrent nettement plus motivés par l'arrivée dans l'enseignement supérieur que ceux rapportés par l'étude de Canceil, ce qui a pu contribuer à une adaptation réussie. En effet, le taux de satisfaction par rapport à l'orientation au second semestre est de 73,1%, dont un bon nombre d'anciens élèves des pédagogies nouvelles qui se disent très satisfaits : 50% de Steiner, 25% pour les écoles nouvelles/Montessori contre 15% du système traditionnel. Seuls 10% des étudiants choisissent de se réorienter en fin de première année dans l'enseignement supérieur. La satisfaction concernant l'orientation des anciens élèves de Steiner est également soulignée par une étude menée sur le devenir de ces élèves en Suisse (Thomas, 1999).

Le passage à l'âge adulte est marqué par une acceptation de passer à une autre étape de sa vie. Snyders expose cette problématique dans *Y a-t-il une vie après l'école ?* (1996), en expliquant qu'il s'agit de ne pas exalter l'enfance ni de s'en détourner totalement. La tentation est grande pour le jeune adulte de s'accrocher à son passé en rêvant au paradis de l'enfance ou en prolongeant la dispersion fréquente chez l'adolescent. Mais il souligne que ceux qui parviennent à une véritable confiance dans la vie ne se laissent pas aller à croire que l'enfance ou l'adolescence constitue l'état suprême. Cela semble être le cas de nos anciens élèves des pédagogies nouvelles qui expriment une grande confiance et ne restent pas attachés à leur enfance. Ainsi, selon Snyders, la maturation est alors perçue de manière positive, comme un essor de l'esprit et de la sensibilité permettant à l'individu d'atteindre ses ambitions et d'acquérir suffisamment de force et de résistance pour réaliser ses rêves.

3.3. La question de l’orientation

Concernant **le choix d’orientation**, Canceil (1996) souligne que seuls 47% des élèves de l’université ont réellement choisi leur orientation. Rappelons que Dubet, Filâtre, Merrien, Sauvage et Vince (1994) affirment que 52% des étudiants disent n’avoir aucun projet d’avenir, constat également confirmé par les études de Galland et Obert (1996) et rapporté par la commission Thélot (2004).

Dans notre étude, le taux de choix par élimination n’est que de 9,2%. Au contraire, un pourcentage important des sujets ont choisi leur orientation en fonction d’un choix « vocationnel » (70%), c’est-à-dire avec l’idée d’un métier déjà défini (39,3% des écoles nouvelles/Montessori, 18,2% pour Steiner et seulement 10% pour le traditionnel), ou bien à la suite de stages ou de la visite de Salons de l’étudiant et de journées Portes ouvertes (21,4% des écoles nouvelles/Montessori, 13,6% de Steiner et 10% du système traditionnel), ou encore suite à une expérience de terrain (surtout ceux de Steiner avec 22,7%), recommandation qui est faite dans le rapport Thélot pour faciliter l’orientation dans l’enseignement supérieur.

D’autre part, 22% ont réalisé un choix « raisonné », c’est-à-dire en suivant les conseils d’autres adultes ou encore en fonction des capacités du sujet dans une matière donnée. Seuls deux étudiants évoquent la question des débouchés. Cela s’inscrit dans la vision d’un choix d’orientation positif selon Pena-Ruiz qui signale que : « pour que le choix d’un métier n’obéisse qu’à l’intérêt authentiquement éprouvé, il ne doit pas être faussé par la hiérarchie de la considération sociale » (1999, p.91). Un tel choix semble être le cas des sujets de notre étude.

Ce phénomène est aussi observé dans l’étude coordonnée par Thomas qui souligne que les anciens de Steiner s’orientent davantage en fonction de leur intérêt pour la matière ou la profession qu’en fonction du marché du travail. Les anciens élèves de Steiner sont également nombreux à décider de faire une année à l’étranger avant de se lancer dans les études supérieures (22% selon l’étude réalisée aux Etats-Unis et au Canada ; Baldwin et Mitchell, 2005), comme nous avons pu le constater dans notre population d’origine pour le suivi des élèves (six élèves de Terminale des pédagogies nouvelles ont repoussé d’un an leur entrée dans l’enseignement supérieur au profit d’un séjour à l’étranger pour travailler dans l’humanitaire). Les auteurs soulignent ainsi que leur attitude témoigne de la liberté de pensée de ces sujets, ainsi que de leur large éventail de centres d’intérêts.

Concernant la profession ou le domaine d'activité, comme dans l'étude de Finkelmeyer (2001), il ressort une grande diversité de choix, mais souvent des orientations plus originales pour les pédagogies nouvelles, et en particulier pour les anciens élèves de Steiner : art et artisanat, professions sociales, médicales et paramédicales. Cette diversité et cette originalité sont plus marquées pour les anciens élèves ayant répondu par questionnaire que pour le suivi de cohorte d'élèves actuels. Ces résultats corroborent ceux de l'étude coordonnée par Thomas (1999), les orientations majoritaires figurant dans le domaine du social, de l'art et de la santé.

Cependant, les études menées aux Etats-Unis (Enten, 2006) et en Suède (Dahlin, Langmann, Andersson, 2006) sur l'orientation des anciens de Steiner montrent que la pédagogie Steiner ne ferme aucune porte, bien au contraire : les élèves dans ces pays choisissent des orientations très diverses (médecins, ingénieurs, avocats, artistes, enseignants,…), et sont seulement plus facilement acceptés dans les écoles d'arts, leurs compétences étant reconnues à présent. Nous pouvons donc en conclure que les anciens élèves des pédagogies nouvelles ne sont pas marginalisés en ce qui concerne le monde professionnel.

D'autres auteurs se sont penchés sur la question plus précise de l'adaptation en premier cycle universitaire, comme nous l'avons vu dans la partie théorique. Nous allons à présent confronter nos résultats aux propos de ces auteurs.

3.4. Adaptation à l'enseignement supérieur

Contrairement à ce que Snyders remarque (1993), les relations à l'université semblent constructives pour l'ensemble de notre population suivie au cours de la transition vers l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, les résultats de notre étude concernant l'adaptation des anciens élèves des pédagogies nouvelles à l'enseignement supérieur corroborent également les résultats de l'étude menée aux Etats-Unis sur les anciens élèves de Steiner : presque tous les étudiants de l'étude réalisée aux Etats-Unis affirment que leur méthode de travail et leur niveau de connaissances répondent aux exigences de l'enseignement supérieur. Ils se sentent bien et s'adaptent bien à l'enseignement supérieur.

Comme dans notre étude, une majorité des anciens élèves aux Etats-Unis considèrent que la scolarité à l'école Steiner a contribué de manière constructive à leurs capacités

d'adaptation à l'enseignement supérieur en développant la confiance en soi, la capacité d'apprendre à apprendre, et l'esprit critique (ce qui est notamment développé par la réalisation de ses propres cahiers de cours qui remplacent les manuels scolaires). Ils considèrent cependant avoir des lacunes dans certaines matières, mais qui peuvent facilement être comblées grâce à leur goût pour l'apprentissage de nouvelles choses. Seuls 6% des répondants estiment que leur scolarité ne les a pas aidés dans l'adaptation à l'enseignement supérieur.

Ces mêmes caractéristiques développées au cours de la scolarité dans les écoles à pédagogie nouvelle sont également constatées par l'étude de Finkelmeyer sur les anciens élèves de Steiner (2001) : ouverture d'esprit, confiance en soi, adaptabilité, tolérance, enthousiasme, indépendance d'esprit, conscience de soi et sens critique. Dans notre étude, les anciens élèves du système traditionnel affirment plutôt avoir développé ces qualités et compétences dans l'enseignement supérieur, en particulier l'autonomie et la créativité.

Notre étude corrobore également les résultats de Bédarida (1994) concernant l'adaptation à l'enseignement supérieur, celui-ci notant que 36% des étudiants avaient du mal à suivre en début de cursus, puis s'adaptaient progressivement. Nous observons pour notre part que c'est le cas des anciens élèves du système traditionnel qui ont du mal à se repérer dans un environnement nouveau, alors que les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle s'adaptent beaucoup plus rapidement : 72% d'entre eux se disent bien adaptés, voire très bien, contre 36,2% du système traditionnel en première année de l'enseignement supérieur.

Ainsi, selon les critères d'une bonne adaptation présentés dans la partie théorique, les écoles à pédagogie nouvelle semblent mieux préparer les futurs étudiants : capacité à être seul sans se sentir abandonné, rechercher de l'aide et l'utiliser, créer des relations, choisir une orientation satisfaisante,… (cette dernière compétence est aussi bien développée chez les anciens élèves du système traditionnel de notre cohorte). Ces caractéristiques laissent penser que la qualité d'adaptation, se retrouverait pour ces sujets, dans la vie en générale.

3.5. L'adaptation à la vie en général

L'étude menée sur les écoles Steiner en France par l'équipe de Barbier (2006), révèle des premiers résultats similaires à ceux de notre recherche en ce qui concerne le développement de capacités d'adaptation non seulement à l'enseignement supérieur, mais à la vie en général. Ils se sont notamment penchés sur la question suivante : quels effets une pratique artistique peut-elle avoir sur le développement de la personne ? Ils précisent que

« l’expression de l’âme » et « l’expression de la personnalité » sont des phrases récurrentes dans les questionnaires d’anciens élèves, viennent ensuite « la créativité » et « la recherche du beau ». Ce qui corrobore les résultats de notre recherche concernant le développement de la personne.

Barbier souligne, par ailleurs, que la manière d’être des anciens élèves est étroitement liée aux objectifs que se propose de suivre la pédagogie Steiner. Ils sont ouverts sur la vie, font preuve d’une grande ouverture d’esprit et de facultés importantes d’adaptation. Ainsi, comme notre étude le révèle, il semble que l’objectif d’éduquer vers la liberté se retrouve dans la manière d’être des anciens élèves de Steiner ; la durée de scolarisation dans ce type d’établissement jouant sans doute un rôle important pour l’ancrage de cette caractéristique. Lorsque l’on parle d’éduquer pour la liberté, on entend « le développement d’individus capables de forger leur destin à partir de leurs propres forces afin trouver une place juste dans le monde » (Enten, 2006, p.1).

Ainsi, malgré l’effet « Robin de Bois » (où les plus riches doivent donner aux plus pauvres), rapporté par certains parents des écoles à pédagogie nouvelle qui regrettent que l’école soit amenée à « freiner les meilleurs pour donner aux plus faibles un maximum de chances de réussite » (Crahay et Delhaxhe, 2003, p.40), l’adaptation des anciens élèves des pédagogies nouvelles à l’enseignement supérieur n’en est pas remise en cause pour autant. Cela semble notamment dû au développement de certaines compétences comme nous l’avons vu dans nos résultats. Or, il est intéressant de noter que parmi ces caractéristiques, nombre sont des objectifs également édictés par l’enseignement traditionnel, mais dont les méthodes ne sont peut-être pas toujours adéquates.

3.6. Le développement des compétences personnelles

Tous les systèmes scolaires ont pour objectif **l’autonomie** de l’enfant, mais dans le cas du système traditionnel les enfants sont davantage confrontés à une injonction paradoxale : « sois autonome », alors que finalement on laisse peu de place à l’initiative personnelle. Or, devenir autonome repose sur ce que Morandi (2002, p.94) nomme « des dispositifs d’appropriation » (découverte, recherche, projets, etc.) qui sont autant de modes de travail possibles dans l’institution scolaire, mais restent généralement peu développés dans le système traditionnel.

L'objectif de **socialisation** est également présent pour l'ensemble des systèmes pédagogiques. Celle-ci est définie par Barrère et Sembel (1998) comme un processus mis en œuvre par les actions complémentaires de la famille ainsi que de l'école, permettant une bonne intégration dans la société, grâce à l'assimilation de principes, de valeurs et de normes comportementales socialement établies et acceptées. L'espace scolaire doit aider le jeune à se construire comme citoyen actif. Il offre « un espace de règles permettant au jeune de connaître le licite et l'illicite, le permis et l'interdit » (Auduc, 1998, p.128).

Or, contrairement aux idées reçues, il n'est pas nécessairement justifié de reprocher aux écoles à pédagogie nouvelle leur manque de rigueur et de limites. En effet, notre étude révèle la présence d'une bonne intégration des règles, et des exigences, ainsi qu'un certain goût pour l'effort parmi les anciens élèves des écoles à pédagogie nouvelle, mis à part pour quelques élèves de l'école nouvelle selon les questionnaires « parents » (voir bilans de scolarité, Annexe 4.3.). De plus, le plaisir d'apprendre augmente la motivation et démultiplie l'énergie au travail : « si l'on associe le sens de l'effort au plaisir de comprendre, cela peut mener au dépassement de soi et à l'excellence » (Barth, 2004, p.47).

Les compétences nécessaires dans notre société actuelle étant davantage de l'ordre de **l'apprendre à apprendre** que de l'accumulation de connaissances, il semble que les anciens élèves des pédagogies nouvelles aient une bonne part de chance de leur côté pour une adaptation réussie dans l'enseignement supérieur et dans leur métier futur. A l'inverse des pédagogies nouvelles, l'acquisition de connaissances prime encore sur l'acquisition de méthodes et de compétences dans le système traditionnel. Ainsi, « l'élève bon en français sera plus souvent celui qui atteste de savoirs sur la langue que celui qui maîtrise effectivement la communication dans un contexte concret » (Duru-Bellat et Van Zanten, 2002, p.141).

Par ailleurs, « le fait de donner trop d'importance à l'instruction de l'enfant au détriment des autres aspects de sa personnalité, le pousse à gagner une course difficile, sans qu'il dispose de l'énergie suffisante pour l'assumer » (Balint, 2004, p.154). Les parents d'anciens élèves des pédagogies nouvelles soulignent ainsi l'importance d'avoir préservé l'énergie de l'élève, grâce à une scolarité libre de stress, de la pression des notes et du redoublement, afin que cette énergie puisse se déployer pleinement lorsque l'élève quitte le cocon sécurisant de son école.

Les enseignants des écoles à pédagogie nouvelle font ainsi davantage appel à un style de leadership « contractualiste » qu'à un style hiérarchisé. Or, comme le démontrent les recherches, le style « contractualiste » au niveau de l'éducation dans les familles est le plus fortement corrélé avec une haute estime de soi chez les adolescents (Kellerhals, Montandon,

Ritschard et Sardi, 1992). On pourrait ainsi faire un parallèle entre les résultats de ces études et le style contractualiste des écoles à pédagogies nouvelles qui semble favoriser une plus grande confiance en soi et une meilleure estime de soi.

Par ailleurs, l'importance du **cadre environnemental** dans le développement de la personne, et dans l'augmentation de la motivation aux apprentissages, est largement reconnu par les anciens élèves de Steiner de notre étude. Mazalto indique dans ses études que : « la qualité du cadre de vie conditionne la pensée et le comportement » (2005, p.30). L'importance accordée à l'environnement de l'enfant pourrait ainsi être un facteur de développement harmonieux de l'enfant.

Toutefois, dans les bilans de scolarité des questionnaires « anciens élèves » et « parents », certains sujets relèvent aussi les limites des écoles à pédagogie nouvelle.

3.7. Les limites soulignées pour les écoles à pédagogie nouvelle

Il est important de préciser que notre étude ne porte pas sur une population suffisante ni sur un échantillon représentatif pour pouvoir élargir les résultats à l'ensemble des élèves des pédagogies nouvelles. En effet, il semble que l'influence de l'enseignant lui-même joue un rôle important dans le développement de la personne, ce que l'on appelle « l'effet maître » (Sembel, 2003). Il est donc possible que pour certaines promotions, les difficultés d'adaptation soient plus importantes à la sortie de leur scolarité.

Cela peut se produire, comme le soulignent les parents d'anciens élèves des pédagogies nouvelles, lorsque les enseignants sont pris par les difficultés, notamment matérielles, de leur école. En effet, les difficultés rencontrées dans le fonctionnement des écoles à pédagogie nouvelle sont nombreuses : financières, relationnelles, etc (voir Annexe 4.3.). Montelh écrivait que « l'innovation ne se décrète pas. Pas plus qu'elle ne s'étend par simple tache d'huile. Elle nécessite une conviction et une implication forte à tous les niveaux, un état d'esprit, une formation » (1993, p.16). L'énergie ainsi dépensée à faire fonctionner l'école devient parfois supérieure à celle déployée pour faire évoluer la classe. Rudolf Steiner lui-même disait que « le maître ne doit ni se dessécher, ni s'aigrir. Que son âme reste vivante et fraîche ! » (1993, p.170).

Les limites décrites dans les réponses « textes » des sujets de notre étude, portent principalement sur le surmenage des enseignants, ou encore leur manque de rigueur, voire de compétences. Nous évoquons ces points à titre indicatif, dans le but de souligner qu'il existe

bien sûr des points faibles au sein des pédagogies nouvelles qui doivent être pris en compte pour en améliorer le fonctionnement. Cela constitue une autre piste de recherche à aborder.

Nous allons reprendre dans les paragraphes qui suivent, les différentes propositions de recherche que nous avons évoquées plus haut.

4. Perspectives de recherche

Etant donné le manque de recherches comparatives sur l'apport des pédagogies nouvelles à l'adaptation dans l'enseignement supérieur, notre étude revêt nécessairement un caractère exploratoire comportant un certain nombre de pistes de recherches à élaborer.

Notre objectif d'origine était de pouvoir proposer, à la suite de cette première étude exploratoire, une recherche-action permettant de favoriser une meilleure transition des anciens élèves des pédagogies nouvelles à la fin de leur scolarité. Or, d'après nos résultats, les anciens élèves des pédagogies nouvelles semblent avoir peu de difficultés d'adaptation à l'enseignement supérieur, et nettement moins que les anciens élèves du système traditionnel. Il paraît donc plus judicieux de proposer une recherche-action reprenant les compétences développées par les pédagogies nouvelles qui concourent à une meilleure adaptation à l'enseignement supérieur afin de réaliser **un module d'intégration pour les nouveaux étudiants.** Certains protocoles ont déjà été mis en place à l'université, avec notamment un apprentissage de la prise de notes. Ces initiatives seront amenées à se multiplier étant donné la fréquence des difficultés vécues lors de la transition vers l'université en particulier.

Par ailleurs, l'étude menée en Suisse sur les anciens élèves des écoles Steiner révèle non seulement une meilleure adaptation à l'enseignement supérieur, mais aussi au monde du travail (Thomas, 1999). Cette hypothèse reste à confirmer en France où la culture est différente, notamment en raison de la valorisation en France du type d'études réalisées (classes préparatoires, écoles d'ingénieur, Sciences Politiques, etc.), plutôt que des compétences concrètes de la personne en adéquation avec le poste à pourvoir. Il serait ainsi intéressant de compléter notre étude par un travail plus large qui comprendrait **l'adaptation au monde du travail**.

De même, il semblerait pertinent d'étudier **la façon de gérer les différentes crises** qui peuvent apparaître au cours de la vie et lors desquelles les ressources et stratégies de coping

sont mobilisées, sans doute de manière plus importante encore que lors de l’entrée dans l’enseignement supérieur.

Bouteyre (2006) décrit par exemple les répercussions psychologiques de l’adaptation au monde du travail, et le vécu du chômage dans la population jeune. Les troubles observés par les différents auteurs (Fergusson, Horwood, Lynskey, 1997 ; Varela-Novo, Claussen, Bertran, 1999 ; Kraut, Mustard, Walld, Tate, 2000) sont à la fois d’ordre psychologique (anxiété, dépression, décompensations psychotiques, etc.), et d’ordre somatique (migraines, troubles digestifs, etc.). Il serait ainsi possible de reprendre cette étude de Bouteyre, en comparant des personnes ayant suivi une scolarité traditionnelle avec d’autres ayant suivi un cursus dans une école à pédagogie nouvelle.

D’autre part, parmi les différents éléments relevés au cours de notre étude, nous pouvons dégager l’importance d’un concept sur lequel nous n’avons pas pris le temps de nous pencher en détail, et qui semble être un élément clé de l’apport des pédagogies nouvelles, et des capacités d’adaptation à la vie en général. Il s’agit de **l’estime de soi**.

William James, l’un des pionniers du travail sur l’estime de soi, propose la définition suivante de l’estime de soi : « un sentiment de sa propre valeur en tant que personne » (*in* Dupuis, 2006, p.23). D’après lui, l’estime de soi est faite de quatre composantes :

- la confiance en soi et en la vie ;
- la connaissance de soi ;
- le sentiment d’appartenance à un groupe ;
- le sentiment de compétence.

D’après les résultats de notre recherche, ces quatre points sont davantage développés dans les écoles à pédagogie nouvelle, et plus particulièrement dans les écoles Steiner pour le travail sur la connaissance de soi. Il serait nécessaire de mener une recherche sur le terrain afin de mieux comprendre et analyser comment se développe cette estime de soi au quotidien, notamment au cours de l’adolescence.

Une étude menée récemment par Masson (2006, p.27) sur les premiers signes de décrochage au cours de la scolarité en primaire, souligne l’influence des remarques apparemment anodines des enseignants sur la confiance en soi des élèves. L’auteur met notamment l’accent sur l’importance du phénomène de réassurance et de capacitation des élèves, afin qu’ils aient le sentiment de pouvoir maîtriser leurs apprentissages et qu’ils évitent de perdre courage.

Le développement de la confiance en soi et d'une bonne estime de soi est actuellement considéré comme l'un des éléments clés en santé mentale. Il convient donc d'approfondir la recherche concernant l'influence des approches pédagogiques sur l'estime de soi, afin d'en analyser les mécanismes et les résultats à long terme. Dans un deuxième temps, ce travail permettrait de promouvoir des actions dans le cadre de projets de prévention en santé mentale au sein d'établissements dits « traditionnels » qui bénéficient peu d'approches favorisant le développement de l'estime de soi, en particulier en ce qui concerne les élèves en difficulté. Cette approche de l'estime de soi devrait également être considérée comme un thème à approfondir dans le cadre de la formation des maîtres.

En tant que recherche en psychologie clinique et psychopathologie, il serait aussi intéressant d'observer comment le travail sur **la connaissance de soi et de l'autre** est effectué dans les écoles à pédagogie nouvelle. En effet, cette démarche participerait au développement de la personne et de ses capacités d'adaptation d'après les bilans de scolarité de notre étude (ceux-ci n'ont pu être traités dans le présent document, mais voir aussi étude de Barbier, 2006, pour affiner cette piste).

Par ailleurs, dans notre analyse des résultats nous avons indiqué plusieurs pistes de recherche intéressantes portant sur **la qualité de vie** des sujets issus des écoles à pédagogie nouvelle. En effet, étant donné que ces écoles mettent l'accent sur le développement équilibré de la personne, notamment avec un équilibre dans l'organisation des diverses activités, il est possible que les anciens élèves préservent cette qualité de vie au-delà de leur scolarité. Cela serait particulièrement pertinent à étudier pour les anciens élèves des écoles Steiner où une place importante est accordée aux activités artistiques et créatives. Nous pourrions ainsi comparer le type d'activités quotidiennes et hebdomadaires des sujets de Steiner avec les personnes issues du système scolaire traditionnel.

Il s'agirait également de comparer les autres critères permettant d'évaluer la qualité de vie, comme la fatigue, les habitudes alimentaires, etc. Nous avons notamment constaté dans nos résultats que les sujets issus des pédagogies nouvelles se disaient moins fatigués aux trois temps de l'étude comparé aux anciens élèves du système traditionnel.

D'autres points évoqués dans notre analyse des résultats nous ont semblé intéressants à explorer. Cela concerne l'influence des **représentations de la réussite** sur le choix d'orientation professionnelle des sujets, l'évaluation de **la qualité du réseau relationnel**, ou encore **le sentiment d'auto-efficacité** élargi à d'autres domaines que la réussite scolaire.

Dans l'ensemble notre étude se montre donc riche d'enseignements, et offre de nombreuses perspectives de recherches à venir.

CONCLUSION

"L'illettré de demain ne sera pas celui qui n'a pas appris à lire. Ce sera celui qui n'a pas appris à apprendre... »

Herbet Gerjuo

CONCLUSION

Notre étude souligne qu'un certain nombre de facteurs concourent à l'adaptation réussie à l'enseignement supérieur, notamment certaines compétences et qualités comme l'autonomie, la facilité relationnelle, la confiance en soi, etc. Nos résultats montrent que l'attention portée à l'élève, les objectifs de développement de la personne et les moyens pédagogiques mis en œuvre pour l'apprentissage dans les écoles à pédagogie nouvelle sont une véritable aide à l'adaptation à l'enseignement supérieur, mais aussi à la vie en général. Ces compétences et qualités qui sont potentialisées par la scolarité dans les écoles à pédagogie nouvelle, observations que nous avons recueillies à travers enquêtes et entretiens, constituent des ressources avérées sur lesquelles le sujet peut s'appuyer pour faire face à des situations nouvelles (réseau relationnel, stratégies de coping centrées sur le problème, etc.).

Les résultats obtenus, après ajustement sur les facteurs de confusion, confirment nos hypothèses de départ. Les anciens élèves issus des pédagogies nouvelles s'adaptent mieux à l'entrée dans l'enseignement supérieur que les sujets du système traditionnel. Ils présentent un meilleur bien-être psychologique (niveau d'anxiété et de dépression plus faibles, et satisfaction de la vie plus grande), et des performances scolaires supérieures aux autres sujets de l'étude (résultats obtenus au premier semestre universitaire).

Concernant les facteurs pouvant expliquer cette plus grande qualité d'adaptation, les analyses statistiques révèlent une différence significative en faveur des sujets issus des écoles à pédagogie nouvelle par rapport à l'utilisation préférentielle de stratégies de coping centrées sur le problème, la perception d'un réseau relationnel plus stable et soutenant, et la présence plus fréquente d'un sentiment d'auto-efficacité par rapport à la réussite universitaire.

En revanche, peu de différences significatives apparaissent entre les groupes de pédagogies nouvelles, mis à part un meilleur réseau relationnel déclaré par les Ecoles nouvelles/Montessori, et des résultats universitaires supérieurs pour les sujets de Steiner. Il est possible qu'en ayant accès à une population plus importante, d'autres différences apparaissent. Cette piste de recherche reste à approfondir pour savoir si les caractéristiques développées sont liées à une méthode particulière (celles-ci étant très différentes entre nos

deux groupes de pédagogies nouvelles), ou plutôt liées à l'attitude de l'équipe pédagogique face à l'enfant (celle-ci étant similaire dans les pédagogies nouvelles).

L'analyse des questionnaires « anciens élèves » et « parents » apporte des compléments d'information pour les variables ayant un impact potentiel sur l'adaptation. Les résultats soulignent notamment une déclaration plus fréquente de compétences telles que la créativité, l'autonomie, la confiance en soi et en l'avenir, chez les sujets des écoles à pédagogie nouvelle. Par ailleurs, l'ouverture d'esprit et le plaisir d'apprendre ont été davantage signalés par les sujets issus des écoles à pédagogie nouvelle.

Ces caractéristiques peuvent être mises en rapport avec ce que Lipovetsky définit dans son dernier ouvrage comme une « éthique des passions » (*La société de déception*, 2006, p.108). Celle-ci correspond à un élan permettant d'aller de l'avant : « ce qui change tout, c'est la passion. La passion de faire. Si les parents et les éducateurs ont un impérieux devoir, c'est d'intégrer cette dimension » (*Entretien avec Lipovetsky*, 2006, p.II). Il apparaît que les fondateurs des écoles à pédagogie nouvelle défendent précisément cette conception de l'éducation.

Nos résultats indiquent ainsi que l'hypothèse selon laquelle la scolarité dans les écoles à pédagogie nouvelle est *un facteur d'aide à l'adaptation* pour les élèves lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur, est confirmée au sein de notre population.

Pourtant, il semble que malgré les qualités relevées dans notre étude, ces sujets ont parfois une image d'eux-mêmes dévalorisée (complexe interne ou préjugés externes stigmatisant), au point d'en faire peut-être une source de mobilisation supplémentaire pour s'adapter de manière efficace. Il serait donc intéressant de mener une étude plus approfondie sur cet aspect. Par ailleurs, pour mesurer la qualité de l'adaptation à la société actuelle, il serait utile d'effectuer une étude concernant le suivi des sujets issus de différentes pédagogies lors de l'adaptation au monde du travail.

Nos conclusions viennent de la convergence de résultats obtenus à travers différents types d'outils (entretiens, tests, questionnaires). Pour ce premier rapport de recherche, nous avons fait le choix de laisser de côté les questions ouvertes (dont certaines figurent en annexe), dans le but de renforcer le caractère scientifique et objectif de cette recherche exploratoire. En effet, comme l'indique notre revue de la question, il n'existe à ce jour aucune recherche scientifique comparant les capacités d'adaptation à la sortie de la scolarité en fonction du type de pédagogie d'origine. Il nous semblait donc essentiel de pallier le ce manque, et de proposer des pistes de recherche futures.

Le phénomène d’adaptation à l’enseignement supérieur est complexe. Il s’agit d’un véritable changement dans la vie d’un individu à tous les niveaux. Il conviendrait donc d’utiliser de nombreux outils permettant d’évaluer plus finement des variables telles que la qualité du réseau relationnel, le sentiment d’auto-efficacité, ou encore les stratégies de coping utilisées dans les différentes situations spécifiques rencontrées lors de l’arrivée dans l’enseignement supérieur (adaptation à un nouveau lieu physique, préparation aux examens, etc.).

Dans l’ensemble, notre étude exploratoire permet d’apporter une vision plus précise et objective des apports et des limites des écoles à pédagogie nouvelle concernant l’adaptation des élèves à la sortie de leur scolarité. De plus, elle oriente vers de nombreuses pistes de recherche.

Les résultats présentés peuvent ainsi servir à mieux comprendre en quoi les objectifs et méthodes des pédagogies nouvelles peuvent favoriser le développement de la personne et de ses capacités d’adaptation à la société actuelle. Les équipes éducatives des écoles à pédagogie nouvelle pourront alors communiquer de manière plus claire sur le type de facilités et de difficultés des élèves lorsqu’ils quittent leur établissement scolaire pour rejoindre un autre système.

Il faut cependant garder à l’esprit que les caractéristiques individuelles, familiales et contextuelles jouent également un rôle important dans le processus d’adaptation. Le type d’enseignement reçu reste un des facteurs potentiels ayant un impact sur l’adaptation parmi d’autres. Il est à noter aussi que chaque type de pédagogie comporte ses propres spécificités, dont la connaissance plus précise pourra faciliter le choix des parents, en fonction de leurs orientations éducatives et des besoins de l’enfant concerné.

De leur côté, les établissements du système traditionnel, en cette période de changement et de remise en cause de certains points du fonctionnement de l’Education nationale, pourront s’inspirer plus largement des pratiques des écoles à pédagogie nouvelle pour inclure peut-être d’autres objectifs et créer de nouveaux outils, afin de former des citoyens acteurs de leur devenir dans un monde en mutation constante.

BIBLIOGRAPHIE

Abouserie R. (1994). « Sources and levels of stress in relation to locus of control and self esteem in university students », *Educational Psychology,* 14 *(3)*, pp.323-330.

Alava S. (1999). *Les profils d'auto-direction et les pratiques informelles d'études et d'étudiants en première année d'université. Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire,* CREFI, Rapport au CNCRE.

Alcoba L., Beaudemont-Dubus A. (1993). *Une autre école pour votre enfant*, Paris : Albin Michel.

Aldwin C. (1994). *Stress, coping, and development,* New York : Guilford.

Allègre C. (1993). *L'âge des savoirs : pour une renaissance de l'université*, Paris : Gallimard.

Altet M., Fabre M., Rayou P. (2001). « Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire », *Revue Française de Pédagogie*, 136, pp.107-115.

American Psychiatric Association (1994/1996). *DSM-IV, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux,* Paris : Masson.

Andreasen N.J.C., Noyes R., Hartford C.E. (1972). « Factors influencing adjustment of burnt patients during hospitalization », *Psychosomatic Medicine,* 34, 517-525.

Andrews B., Hejdenberg J., Wilding J. (2006). « Student anxiety and depression : comparison of questionnaire and interview assessments », *Journal of Affective Disorders,* 95 *(1-3),* 29-34.

Annoot E. (1998). « Tutorat et ressources éducatives : la question étudiante », *Perspectives documentaires en éducation,* 43, Paris : INRP, 59-73.

Arnault M., Bavaud-Akdag M., Charpentier-Garnier M., Deroy-Pineau F., Grolleau F., Guillon-Landras S., Kernet-Estève A., Lhomme-Grangeponte M.C., Lossky-Avril M., Mornet-Logereau N., Peltier-Poirier M. (2004), *Classes nouvelles et gai-savoir au féminin,* Paris : L'Harmattan.

Astin A.W. (1985). *Achieving educational excellence : a critical assessment of priorities and practices in higher education,* San Francisco : Jossey-Bass.

Auduc J.-L. (1998). *Les institutions scolaires et universitaires*, Paris : Nathan.

Auffrand R. (2003), *Nous sommes tous ministres de l'éducation*, Paris : Edition Possible.

Baker R.W., Siryk B. (1984). « Measuring academic adjustment to college », *Journal of Couseling Psychology*, 31, 179-189.

Baldwin F., Gerwin D., Mitchell D. (2005). « Research on Waldorf graduates in North America, phase I », *The Research Institute for Waldorf Education,* télécharger sur le site www.awsna.org, 1-44.

Balint E. (2004), *L'enfant malade de l'école,* Paris : L'Harmattan.

Ballion R. (1982). *Les consommateurs d'école*, Paris: Stock.

Bandura A. (1977). « Self-efficacy : toward a unifying theory of behaviourial change », *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura A. (1982). « Self-efficacy mechanisms in human agency », *American Psychologist*, 37, 122-147.

Barbier R. (2006), « Intuition et reliance en éducation », Conférence aux rencontres mondiales Kolisko, *L'intuition dans la relation éducative*, 21-25 août 2006, Unesco.

Barbier R. (2004), « Enseignement du fait religieux et laïcité : quelle place pour la spiritualité à l'école ? », in *Etre, créer, connaître : quels chemins pour une éducation aujourd'hui*, Actes du colloque du 18 septembre 2004 à Paris, Fédération des Ecoles Steiner-Waldorf en France.

Bardin L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, rééd. (2005).

Barker E., Williams R., Galambos N. (2006). « Daily spillover to and from binge eating in first-year university females », *Eating Disorders : The Journal of Treatment and Prevention*, 14 *(3)*, 229-242.

Barnett P.A., Gotlib I.H. (1988). « Psychosocial functioning and depression : distinguishing among antecedents, concomitants, and consequences », *Psychological Bulletin*, 104, 97-126.

Barrère A., Sembel N. (1998). *Sociologie de l'éducation*, Paris : Nathan.

Barth B.-M. (2004). « Construire son savoir, construire sa personne : 27 ans de recherche à l'ISP », *Transversalités, Revue de L'institut Catholique de Paris*, 89, janvier-mars, 35-48.

Barton K., Dielman T.E., Cattell R.B. (1972). « Personnality and IQ measures as predictors of school achievement », *Journal of Educational Psychology*, 63, 398-404.

Barz H., Randoll D. (2007). « Absolventen von Waldorfschulen : eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung », www.awsna.org, 19 février, 1-3.

Baudelot C., Establet R. (1992). *Allez les filles !*, Paris : Le Seuil.

Beaud S. (2003). *80% au bac... et après ?*, Paris : La Découverte.

Beck A.T., Ward C.H., Mendelson M, Mock J., Erbaugh J (1961). « An inventory for measuring depression », *Archives of General Psychiatry*, 12, 57-62.

Bedarida C. (1994). *SOS Université*, Paris : Seuil.

Beillerot J., Mosconi N. (2006), *Traités des sciences et des pratiques de l'éducation*, Paris : Dunod.

Béliveau M.C. (2004), *Au retour de l'école : la place des parents dans l'apprentissage scolaire*, Québec : Editions de l'Hôpital Sainte-Justine.

Bergeret J. (1986). *Psychologie pathologique,* Paris : Masson.

Bergier B., Francequin G. (2005). *La revanche scolaire : des élèves multiredoublants, relégués, devenus superdiplômés,* Paris : érès.

Berthelot J.-M. (1987). « De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation », *Revue Française de Pédagogie,* 81, 5-115.

Berthelot J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société,* Paris : PUF.

Bertrand Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation,* Paris : Chroniques Sociales.

Biarnès J. (1999). *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique,* Paris : L'Harmattan.

Billings A.G., Cronkite R.C., Moos R.H. (1983). « Social-environmental factors in unipolar depression : comparisons of depressed patients and non depressed controls », *Journal of Abnormal Psyhology* 92, 119-133.

Billings A.G., Moos R.H. (1985). « Psychosocial stressing, coping, and depression », *in* E.E. Beckman & W.R. Leber (eds), *Handbook of depression : treatment, assessment and research,* 940-974, Homewood I.L. : Dorsey Press.

Blanchet A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris : Dunod.

Bloch H., Chemama R., Gallo A., Leconte P., Le Ny J.-F., Postel J., Moscovici S., Reuchlin M., Vurpillot E. (1991). *Grand Dictionnaire de la Psychologie*, Paris : Larousse.

Boehnlein M.M. (1997). « Montessori Research : Recent Trends », présenté lors du colloque de l'AMI/USA, 25-28 juillet, 71-83, accessible sur la base de données ERIC.

Böhm W. (1994), « Maria Montessori », *in* Houssaye J., *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui,* Paris : Armand Colin, 149-166.

Bolger N. (1990). « Coping as a personality process : a prospective study », *Journal of Personnality and Social Psychology,* 59, 525-537.

Bouffartigue P. (1994). *De l'école au monde du travail: la socialisation professionnelle de jeunes ingénieurs et techniciens,* Paris : L'Harmattan.

Bourdieu P., Passeron J-C. (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture,* Paris : Editions de Minuit.

Bourdieu P. (1980). *Questions de sociologie*, Paris : Editions de Minuit.

Bourque P., Beaudette D. (1982). « Etude psychométrique du questionnaire de dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones », *Revue canadienne des Sciences du Comportement,* 14*(3),* 211-218.

Bouteyre E. (2006). « Répercussions psychologiques d'un travail insatisfaisant ou du chômage chez de jeunes adultes », in Ionescu S. et Jourdan-Ionescu C. (2006), *Psychopathologie et Société*, Paris : Vuibert, 159-173.

Boyer R. (1999). *Les étudiants en premier cycle et leurs études*, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation », Unité « Education et univers culturels des jeunes », INRP, 15-59.

Boyer R., Coridian C. (2000). *Modes de vie collégiens et lycéens*, Paris : INRP.

Boyer R., Coridian C., Erlich V. (2001). « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage », *Revue Française de Pédagogie,* 136, 97-105.

Brixhe D. (1999). *Les étudiants de premier cycle et leurs études*, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation », Unité « Education et univers culturels des jeunes », Paris : INRP, 247-261.

Bruchon-Schweitzer M. (2001). « Vulnérabilité et résistance aux maladies: le rôle des facteurs psychosociaux », *in* M. Bruchon-Schweitzer et B. Quintard (eds.), *Personnalité et maladies*, Paris : Dunod, 1-22.

Buffet F., Tschoumy J.-A. (1995). *Choc démocratique et formation des enseignants en Europe*, Luxembourg : PUL.

Cam P., Molinari J-P. (1998). *Les parcours des étudiants*, Paris: La documentation Française, Cahiers de l'OVE, 5.

Canceil G. (1996). « La première année à l'université », *Données sociales 1996*, INSEE, 80-85.

Carlgren F., Klingborg A. (1992), *Eduquer vers la liberté : la pédagogie de Rudolf Steiner,* Chatou : Les Trois Arches.

Carré P. (2005), *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Paris : Dunod.

Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. (1989). « Assessing coping strategies : a theoretically-based approach », *Journal of Personality and Social Psychology,* 56, 267-283.

Carver C.S., Pozo C., Harris S.D., Noriega V., Scheir M.F., Robinson D.S., Ketcham A.S., Moffat F.L. Jr., Clark K.C. (1993). « How coping mediates the effect of optimism on distress : a study of women with early stage breast cancer », *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 375-390.

Catheline N. (2003). *Psychopathologie de la scolarité : de la maternelle à l'université*, Paris : Masson.

Chabrol H., Callahan S. (2004). *Mécanismes de défense et coping*, Paris : Dunod.

Chan D.W. (1998). « Stress, coping strategies and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong », *American Educational Research Journal,* 35 *(1)*, 145-163.

Charlot A. (1988). « Rendement des premiers cycles universitaires et réussite des jeunes bacheliers », *Formation Emploi,* 24.

Cheng C. (2001). « Assessing coping flexibility in real-life and laboratory settings : a multidimensional approach », *Journal of Personality and Social Psychology,* 80, 814-833.

Cheng C. (2003). « Cognitive and motivation process underlying coping flexibility : a dual process model », *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 425-438.

Chickering A.W., Reisser L. (1993). *Education and Identity*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Chipp P.E., Scherer K. (1992). « Les comportements de coping : étude de leur structure théorique et élaboration d'une échelle en lange française », *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 42 *(4)*, 285-294.

Christakis D., Zimmerman F.J. (2006). « Media as a public health issue », *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160 *(4)*, 445-446.

Christie N.G., Dinham S.M. (1991). « Institutional and external influences on social integration in the freshman year », *Journal of Higher Education,* 62, 412-436.

Cicchelli V. (2001). *La construction de l'autonomie*, Paris : PUF.

Claparède E. (1912). *Un institut des sciences de l'éducation et les besoins auxquels il répond*, Genève : Librairie Kündig.

Clifton L. (1987). « Difficulties experienced in transition to university », *The Australian Counselling Psychologist,* 3, 74-81.

Cobb S. (1922). « A report on the brief neuropsychiatric examination of 1141 students », *Journal of Industrial Hygiene*, 3, 309-315.

Cobb S. (1976). « Social support as a moderator of life stress », *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.

Collet L., Cottraux J. (1986). « Inventaire abrégé de la dépression de Beck (13 items). Etude de la validité concurrente avec les échelles de Hamilton et de ralentissement de Widlöcher », *L'Encéphale*, 12, 77-79.

Compas B.E., Wagner B.M., Slavin L.A., Vannatta K. (1986). « A prospective study of life events, social support and psychological symptomatology during the transition from high school to college », *American Journal of Community Psychology,* 14 (3), 241-257.

Coridian C. (2000). *La découverte des enseignants et des enseignements universitaires. La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales,* Les Dossiers de la DPD, 115, juin.

Corraze J. (1992). *Psychologie et médecine,* Paris : PUF.

Costello E.J. (1982). « Locus of control and depression in students and psychiatric outpatients », *Journal of Clinical Psychology,* 38, 340-343.

Coulon A. (1985). « L'affiliation institutionnelle à l'université. Les journaux d'étudiants », *Pratiques de formation,* 9, 137-147.

Coulon A. (1990). *Le métier d'étudiant : approche ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire,* Thèse de doctorat d'Etat, Université Paris VIII.

Coulon A. (1996). « Penser, classer et catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université », *Espace universitaire,* 15.

Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire,* Paris : PUF.

Coulter D.J. (1991). « Montessori and Steiner : a pattern of reverse symmetries », *Holistic Education Review*, 4 *(2)*, 30-32.

Cousinet R. (1945). *Une méthode de travail libre par groupes*, Paris : Editions du Cerf.

Cousinet R. (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*, Paris : PUF.

Cox M.V., Rowlands A. (2000). « The effect of three different educational approaches on children's drawing ability : Steiner, Montessori and traditional », *British Journal of Educational Psychology*, 70, 485-503.

Crahay M., Delhaxhe A. (2003). « Les voies de la recherche en éducation », *Sciences humaines*, 142, octobre, 38-40.

Crowne D.P., Marlowe D. (1960). « A new scale for social desirability independent of psychopathology », *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.

Dahlin B., Langmann E., Anderson C. (2004). « Kunskaper i Svenska, Engelska och Matematik samt attityder till undervisninger. En jämförelse mellan Waldorfelever och elever i den kommunala skolan », Karlstad : Institutionen för Utbildningsvetenskap, Karlstads universitet.

Danner M. (2000). « A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? », *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 33, 1.

Danon-Boileau H. (1997). « Les débuts de la psychiatrie de l'étudiant », *Nervure,* 10 *(1),* Février 1997, 26-29.

Danon-Boileau H. (2002). *Les études et l'échec,* Paris : Payot.

Davids A., Sidman J., Silverman M. (1968). « Tolerence of cognitive interference in underachiveing and high-achieving secondary school boys », *Psychology in Schools*, 5, 222-229.

De Ketele J.M. (1990). « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur », *Vie pédagogique,* 66, 4-8.

Deladalle G. (1995). *John Dewey,* Paris : PUF.

De La Rosa D.A. (1998). « Why alternative education works », *High School Journal,* avril-mai 1998, Vol. 81 *(4),* 268-273.

Desirato O., Koskinene P. (1969). « Anxiety, study habits and academic achievement », *Journal of Councelling Psychology,* 16, 162-165.

Dimsdale J.E. (1974). « The coping behaviour of Nazi concentration camp survivors », *American Journal of Psychiatry,* 131 *(7),* 792-797.

Dubet F., Filatre D., Merrien F-X, Sauvage A., Vince A. (1994). *Universités et villes (tome 1), Annuaire des Recherches (tome 2),* Paris : L'Harmattan.

Dupont P., Ossandon M. (1986). « Riches et moins riches… ou la fonction de reproduction de l'université », *Revue française de Pédagogie,* 1986, 77, 17-30.

Dupont P., Ossandon M. (1994). *Pédagogie universitaire,* Paris : PUF.

Dupuis M. (2006). « S'accepter n'empêche pas de s'améliorer », *Le Monde de l'éducation,* septembre 2006, 350, 23-25.

Durkheim E. (1922). *Education et sociologie,* Paris : PUF, rééd. (2005).

Duru-Bellat M. (1994). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Note de synthèse. », *Revue Française de Pédagogie,* 109.

Duru-Bellat M. (1995). « Des tentatives de prédictions aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université », *Savoir, éducation, formation,* 3, Paris : Sirey.

Duru-Bellat M., Van Zanten A. (1999). *Sociologie de l'école,* Paris : Armand Colin.

Duru M., Mingat A. (1988). « Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection », *L'année sociologique,* 38, 309-340.

Dyson R., Renk K. (2006). « Freshmen adaptation to university life : depressive symptoms, stress, and coping », *Journal of Clinical Psychology,* 62 *(10),* 1231-1244.

Edmunds F. (1979), *Rudolf Steiner Education : The Waldorf Schools,* London: Rudolf Steiner Press.

Edwards C.P. (2002). « Three approaches from Europe : Waldorf, Montessori, and Regio Emilia », *Early Childhood Research and Practice,* 7 *(1),* www.infodoctor.org, 1-11.

Eicher J-C, Gruel L. (1996). *Les financements de la vie étudiante,* Paris : La documentation Française, Cahiers de l'OVE, 3.

Endler N.S., Parker J.D.A. (1990). « Multidimensional assessment of coping : a critical approach », *Journal of Personality and Social Psychology,* 58, 844-854.

Endler N.S., Kantor L., Parker J.D.A. (1990). « State-trait coping, state-trait anxiety and academic performance », *Personality and Individual Differences,* 16 *(5),* 663-670.

Endler N.S., Parker J.D.A. (1998). *L'inventaire de coping pour situations stressantes (CISS),* Paris : ECPA.

Enten A. (2006). « Life after Waldorf high school », http://www.awsna.org, 24.04.2006.

Entwistle N.J. (1972). « Personnality and academic attainment », *British Journal of Educational Psychology,* 42, 137-151.

Entwistle N.J., Brennan T. (1971). « The academic performance of students », *British Journal of Educational Psychology,* 41, 268-276.

Entwistle N.J., Entwistle D. (1970). « The relationship between personality, study methods and academic performance », *British Journal of Educational Psychology,* 40, 132-141.

Erlich V. (1998). *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation,* Paris : Armand Colin.

Farnill D., Robertson M.F. (1990). « Sleep disturbance, tertiary-transition stress, and psychological symptoms among young first-year Australian college students », *Australian Psychologist,* 25 *(2),* 178-188.

Fave-Bonnet M-F., Clerc N. (2001). « Des Héritiers aux nouveaux étudiants : 35 ans de recherches », *Revue Française de Pédagogie,* 136, 9-19.

Felouzis G. (2001). *La condition étudiante,* Paris : PUF

Felouzis G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université,* Paris : PUF.

Fergusson D.-M., Horwood L.-J., Lynskey M.-T. (1997). « The effects of unemployment on psychiatric illness during young adulthood », *Journal of Occupational Psychology,* 59, 121-144.

Ferrasse J. (1986). « Mise au point théorique après deux ans de recherches sur la transition lycée-université », *Les dossiers de l'éducation,* 10, 65-69.

Fillion L., Kovacs A., Gagnon P., Endler N.S. (2002). « Validation of the shortened Cope for use with breast cancer patients undergoing radiation therapy », *Current Psychology,* 21, 17-34.

Filloux J. (1974). *Du contrat pédagogique,* Paris : Dunod.

Finkelmeyer J. (2001). *L'école Waldorf en France vue et vécue par ses anciens élèves: devenir social et professionnel des anciens élèves Waldorf,* Mémoire de Maîtrise pour l'obtention du Diplôme des Hautes Etudes des Pratiques Sociales à l'Université Marc Bloch de Strasbourg.

Folkman S., Lazarus R.S. (1985). « If it changes, it must be a process : study of emotion and coping during three stages of a college examination », *Journal of Personality and Social Psychology,* 48 *(1)*, 150-170.

Folkman S., Lazarus R.S. (1988). « The relationship between coping and emotion », *Social and Scientific Medecine*, 26, 309-317.

Folkman S., Lazarus R.S., Dunkel-Schetter C., DeLongis A., Gruen R.J. (1986). « The dynamics of a stressful encounter : cognitive apraisal, coping, and encounter outcomes », *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.

Fournet M. (1986). « Effets d'une formation-recherche sur les modes d'adaptation des lycéens à la vie et aux études universitaires », *Les dossiers de l'éducation*, 10, 53-63.

François-Poncet C-M., Braconnier A. (1998). *Classes préparatoires : des étudiants pas comme les autres,* Paris : Bayard Editions/Fondation de France.

Freinet C. (1994), *Célestin Freinet : oeuvres pédagogiques 1*, Paris : Seuil (édition établie par Freinet M. après la mort de Freinet C.).

Frenay M., Noël B., Parmentier P., Romainville M. (1998). *L'étudiant-apprenant*, Bruxelles : De Boeck.

Freud A. (1936). *Le Moi et les Mécanismes de défense*, Paris : PUF, 1996.

Frydenberg E., Lewis R. (1991). « Adolescent coping : the different ways in which boys and girls cope », *Journal of Adolescence*, 14, 119-133.

Frydenberg E., Lewis R. (1993). « Boys play sport and girls turn to others : age, gender and ethnicity as determinants of coping », *Journal of Adolescence*, 16, 252-266.

Galland O., Clémençon M., Le Gallès P., Oberti M. (1995). *Le monde des étudiants,* Paris : PUF.

Galland O., Oberti M. (1996). *Les étudiants*, Paris : La Découverte.

Gauthier J., Bouchard S. (1993). « Adaptation canadienne-française de la forme révisée du State-Trait Anxiety Inventory de Spielberger », *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 25(4), 259-278.

Gençöz T. (2006). « Associated factors of suicide among university students : importance of family environment », *Comtemporary Family Therapy : An International Journal*, 28 *(2)*, 261-268.

George J., coordinateur (2001), « L'éducation toujours nouvelle », *Les cahiers pédagogiques,* 395, juin 2001.

Gerard K. (1976). « Psychiatric disorders as obstacles in academic life », *Psychiatria Polska*, 10 *(2)*, 165-172.

Gerdes H., Mallinckrodt B. (1994). « Emotional, social, and academic adjustment of college students : a longitudinal study of retention », *Journal of Counseling and Development,* 72, 281-288.

Gleser G.C., Ihilevich D. (1969). « An objective instrument for measuring defence mechanisms », *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 33, 51-60.

Grebot E., Barumandzadeh T. (2005). « L'accès à l'université : une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles », *Annales Médico-Psychologiques,* Vol.163 *(7),* 561-567.

Grignon C. (1998). *La vie matérielle des étudiants : logement, alimentation, santé,* Paris : La documentation Française, Les Cahiers de l'OVE, 4.

Grignon C., Gruel L. (1999). *La vie étudiante,* Paris : PUF.

Grignon C., Gruel L., Bensoussan B. (1996). *Les conditions de vie des étudiants,* Paris : La documentation Française, Les Cahiers de l'OVE, 1.

Grignon C., Gruel L., Bensoussan B. (2000). *Les conditions de vie des étudiants,* Paris : PUF.

Grosse R. (1986). « La connaissance de l'être humain, fondement de la pédagogie », *in* « Aspects d'une pédagogie moderne : l'école Rudolf Steiner 2 », *Revue Anthroposophique*, automne 34e année, Triades, 24-30.

Guelfi J.-D., Despland J.N., Hanin B., Perry J.C. (2004). *Echelles d'évaluation des mécanismes de défense*, Paris : Masson.

Haan N. (1977). *Coping and defending,* New York : Academic Press.

Hamilton V., Warburton D.M. (1979). *Human stress and cognition*, New York : John Wiley & Sons.

Hannoun H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*, Paris : PUF.

Hansmann O. (1987). *Pro und contra Waldorfpädagogik. Akademische Pädagogik in der Auseinandersetzung mit der Rudlof-Steiner-Pädagogik*, Würzburg.

Hassenforder J. Dir. (1990). *Sociologie de l'éducation, dix ans de recherche,* Paris : INRP/L'Harmattan.

Henry M.E. (1991). « The symbolic order of school : Waldorf and college prep. », *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, 4-7 avril.

Heins M., Fahey S.N., Leiden L.I. (1984). « Perceived stress in medical law and graduates students », *Journal of Medical Education,* 59, 169-179.

Henton J., Lamke L., Murphy C., Haynes L. (1980). « Crisis and reactions of college freshmen as a function of family support systems », *The Personnel and Guidance Journal,* 58, 508-511.

Hobfoll S. (1966). *The ecology of stress*, New York : Hemisphere Publishing Corporation.

Holahan C.J., Moos R.H. (1987). « Risk resistance and psychological distress : a longitudinal analysis with adults and children », *Journal of Abnormal Psychology,* 96, 3-13.

Holahan C.J., Moos R.H. (1991). « Life stressors, personal and social resources, depression : a 4-year structural model », *Journal of Abnormal Psychology,* 100 *(1),* 31-38.

Houssaye J. (1994). *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui,* Paris : Armand Colin.

Huff M. (1993). « Differences between alternative education students and traditional education students when examining field dependance/ field independance, learning styles and coping resources », *Dissertation Abstracts International,* 53 *(8),* 2744-A.

Huguet P. (2003). « Bon ou mauvais élève », *Sciences Humaines,* 142, octobre, 30-32.

Indrisano V.E., Auerbach S.M. (1979). « Mental health needs assessment of a major urban university », *Journal of Amercan Collective Health Association,* 27, 205-209.

Ionescu S., Bosse M. (1987). « Troubles psychologiques de l'étudiant et résultats universitaires », *Annales Médico-Psychologiques,* 145 *(2),* 133-144.

Ionescu S., Jacquet M-M., Lhote C. (1997). *Les mécanismes de défense : théorie et clinique,* Paris : Nathan.

Ishii D.P. (1972). « Backgrounds and suicidal behaviors of commited suicides among Kyoto University students », *Psychologia,* 15, 137-148.

Janis I., Mann L. (1977). *Decision Making,* New York : The Free Press.

Johnson L. (2006). « Predicting young women's body disatisfaction and disordered eating during the transition to university », *Dissertation Abstracts International : Section B : The Sciences and Engineering,* 67 *(1-B),* 547-549.

Jones B., Frydenberg E. (1999). « Who needs help and when : coping with the transition from school to university », *Annual Conference of the American Educational Research Association,* Montreal, Canada, 19-23 avril.

Jourdain C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école,* Paris : L'Harmattan.

Kahn D. (1990). *Implementing Montessori education in the public sector,* Cleveland Hights, OH : North American Montessori Teachers Association.

Kaplan B., Cassel J., Gore S. (1977). « Social support and health », *Medical Care,* 15 *(5),* supplément, 47-58.

Kellerhals J., Montandon C., Ritschard G., Sardi M. (1992). « Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents », *Revue française de sociologie,* XXXIII, 3, 313-333.

Kendall S. (1992). *The development of autonomy in children : an experiment of the Montessori educational model*, Thèse de Doctorat, Université de Waldon, Etats-Unis.

Kerlan A. (1998). *L'école à venir*, Paris : ESF.

Kohn M. (1996). « On coping adaptively with daily hassles », *in* M. Zeidner et N.S. Endler (eds.), *Handbook of coping : theory, research and applications*, New York John Wiley & Sons, 181-201.

Kohn M., Rosman B.L. (1974). « Social, emotional, cognitive and demographic determinants of poor school achievements : implications for a strategy of intervention », *Journal of Educational Psychology*, 66, 267-276.

Kraft D.P. (1980). « Student suicides during a twenty-year period at a State University campus », *Journal of American Collective Health Association*, 28, 258-262.

Kraut A., Mustard C., Walld R, Tate R. (2000). « Unemployment and health care utilization », *Scandinavian Journal of Environmental Health*, 26 *(2)*, 169-177.

La Borderie R. (sous la direction de, 2000). *L'école du XXIe siècle*, Paris : Nathan.

Lahire B. (1997). *Les manières d'étudier*, Paris : La documentation Française, Les Cahiers de l'OVE, 2.

Langevin L. (1996). *Pour une intégration réussie aux études postsecondaires*, Québec : Les Editions Logiques.

Lapeyronnie J.-L.M. (1992). *Campus Blues : les étudiants face à leurs études*, Paris : Le Seuil.

Larue J.-P. (2005). *Baccalauréat, à qui profite la démocratisation ?*, Paris : L'Harmattan.

Lazarus R.S. (1961). *Adjustment and personality*, Columbus : McGraw-Hill Book Company.

Lazarus R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*, New York : McGraw-Hill Book Company.

Lazarus R.S. (1969). *Patterns of adjustment and human effectiveness*, Columbus : McGraw-Hill Book Company.

Lazarus R.S., Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*, New York : Springer Publishing.

Lazarus R.S., Launier R. (1978). « Stress-related transactions between person and environment », *in* L.A. Pervin et M. Lewis (eds), *Perspectives in Interactional Psychology*, 287-327, New York : Plenum.

Le Bart C., Merle P. (1997). *La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation*, Paris : PUF.

Legrand M. (2004). « Il n'y a pas que les notes qui comptent », *La Croix*, mercredi 2 juin, 2-3.

Leontopoulou S. (2006). « Resilience of Greek youth at an educational transition point : the role of locus of control and coping strategies as resources », *Social Indicators Research,* 76 *(1),* 95-126.

Lévine J., Moll J. (2004). *Je est un autre : pour un dialogue pédagogie-psychanalyse,* Paris : ESF.

Lhote C. (2006). « La santé mentale des étudiants : le développement des structures de soin et de prévention en France », in Ionescu S. et Jourdan-Ionescu C. (2006), *Psychopathologie et Société,* Paris : Vuibert, 175-201.

Lillard A., Else-Quest N. (2006). « Evaluating Montessori education », *Science*, 313(5795), 1893-1894.

Lipovetsky G. (2006). *La société de déception,* Paris : Editions Textuel.

Lipovetsky G. (2006). « Entretien avec Gilles Lipovetsky », *La Croix,* 29 septembre 2006, II-III.

Lobrot M. (1992). *A quoi sert l'école?,* Paris : Armand Colin.

Lokitz B.D., Sprandel H.Z. (1976). « The first year : a look at the freshman experience », *Journal of College Student Personnel*, 17, 274-279.

Lopata C., Wallace N., Finn K. (2005). « Comparison of academic achievement between Montessori and traditional education programs », *Journal of Research in Childhood Education,* 20 *(1),* 5-13.

Malandrain C. (1997). *Scolarité et développement de la personnalité,* Rouen : Publications de l'Université de Rouen, 224.

Mallinckrodt B. (1988). « Student retention, social support, and dropout intention : comparison of black and white students », *American Psychologist*, 14, 1001-1003.

Mann M.P. (2003). « The relationship between higher order personality factors and student adjustment », *Annual Meeting of the Amercian Psychological Association,* Toronto, Canada, août.

Manner J.C. (2000). « A comparison of academic achievement of Montessori and non-Montessori students in a public school setting », *Dissertation Abstracts International Section A : Humanities and Social Sciences,* 60 *(9-A),* 3271.

Marx E.M., Schulze C.C. (1991). « Interpersonal problem-solving in depressed students », *Journal of Clinical Psychology*, 47, 361-367.

Masson J. (2006). « Dès le CE2, les premiers signes de décrochage », *Le Monde de l'éducation*, septembre 2006, 350, 26-27.

Maurice D. (2001). « Réussir la première année à l'université. La transition secondaire-université : le projet Boussole », *Revue Française de Pédagogie*, 136, 77-86.

Mazalto M. (2005). *Une école pour réussir : l'effet établissement*, Paris : L'Harmattan.

McCrae R.R. (1984). « Situational determinants of coping : loss, threat, and challenge », *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 919-928.

McKay A.J., Hawthorne V.M., Mc Cartney H.N. (1973). « Drug taking among medical students at Glasgow University », *British Medical Journal*, 1, 540-543.

Meirieu P. (1987). *Apprendre… oui, mais comment*, Paris : ESF.

Meirieu P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris : ESF.

Meirieu P. (2001). *L'éducation en question*, Paris : PEMF.

Mérini C., Séré M-G. (2001). « Le module Projet Professionnel : une ouverture en premier cycle universitaire, un équilibre dynamique à trouver », *Revue Française de Pédagogie*, 136, 21-29.

Miller S.M. (1992). « Individual differences in coping process : what to know and when to know it », *in* B.N. Carpenter (ed), *Personal coping : theory, research, application*, 77-91 Wesport CT : Praeger.

Mitchell D., Gerwin D. (2007). « Survey of Waldorf graduates, phase II », *Research Institute for Waldorf Education*, www.awsna.org, 19 février, 1-3.

Mitchell R.E., Cronkite R.C., Moos R.H. (1983). « Stress, coping and depression among married couples », *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 433-448.

Molinari J.-P. (1992). *Les étudiants*, Paris : Les Editions Ouvrières.

Montelh B. (1993). *Ainsi change l'école : l'éternel chantier des novateurs*, Paris : Editions Autrement.

Montessori M. (1930 /1936). *L'enfant*, Paris : Desclée de Brouwer.

Montessori M. (1932 /1958). *Pédagogie scientifique : la maison des enfants*, Paris : Desclée de Brouwer, rééd. 2001.

Moos R.H., Schaefer J. (1993). « Coping resources and processes : current concepts and measures », *in* L. Goldberger & S. Bernitz (eds), *Handbook of stress : theoretical and clinical aspects*, 2e ed. New York : Free Press, 234-257.

Morandi F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris : Nathan.

Morandi F. (2002). *Pratiques et logiques pédagogiques*, Paris : Nathan.

Nagelberg D.B., Shemberg K.B. (1980). « Mental health on the college campus : an epidemiological study », *Journal of American Collective Health Association*, 28, 228-230.

Neill A.S. (1970). *Libres enfants de Summerhill*, Paris : Editions La Découverte.

Nicholi A.M. (1970). « An investigation of Harvard dropouts », *Final Reports*, Harvard University, Cambridge.

Norman W.T. (1963). « Toward an adequate taxonomy of personality attributes : replicated factor structure in peer nomination personality ratings », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.

Normand R. (1986). « Les transitions dans le système éducatif: première présentation du modèle théorique », *Les dossiers de l'éducation*, 10, 11-14.

Ogletree E.J. (1991). « Creativity and Waldorf education : a study », non publié, mais accessible sur la base de données ERIC.

Ogletree E.J. (1996). « The comparative status of the creative thinking ability of Waldorf education students : a survey », non publié, mais accessible sur la base de données ERIC.

Ogletree E.J. (1998). « International survey of the status of Waldorf schools », non publié, mais accessible sur la base de données ERIC.

Pace C.R. (1990). *The undergraduates : a report of their activities and progress in college in the 1980s*, Los Angeles: University of California, Graduate School of Education, Higher Education Research Institute.

Palmade G. (1953). *Les méthodes en pédagogie*, Paris : PUF.

Pantages T.J., Creedom C.F. (1978). « Studies of college attrition : 1950-1975 », *Review of Education Research*, 48, 49-101.

Pappas J.P., Loring R.K. (1985). « Returning learner », *in* L. Noel, R. Levitz, D. Saluri, *Increasing student retention : effective programs and practices for reducing the drop-out rates*, San Fransisco, CA : Jossey-Bass, 138-161.

Parker J.D.A., Endler N.S. (1992). « Coping with coping assessment : a critical review », *European Journal of Psychology*, 6, 321-344.

Parker J.D.A., Endler N.S. (1996). « Coping and defence : a historical overview », *in* M. Zeidner et N.S. Endler (eds.), *Handbook of coping : theory, research and applications*, New York : John Wiley & Sons, 3-24.

Parkes K.R. (1984). « Locus of control, cognitive apraisal, and coping in stressful episodes », *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 655-668.

Pascarella E.T., Terenzini P.T. (1991). *How college affects students : findings and insights from twenty years of research*, San Fransisco : Jossey-Bass.

Paulhan I., Bourgeois M. (1995). *Stress et coping : les stratégies d'ajustement à l'adversité*, Paris : PUF.

Pena-Ruiz H. (1999). *L'école*, Paris : Flammarion.

Peyronie H. (2000). *Freinet, sept ans après, une pédagogie du travail et de la dédicace ?*, actes du colloque de Caen, 1996, Presses Universitaires de Caen.

Piaget J. (1952). *Essai sur les transformations des opérations logiques*, Paris : PUF.

Piaget J. (1969). *Psychologie et pédagogie*, Paris : Editions Denoël.

Piaget J. (1948). *Où va l'éducation?*, Paris : Denoël/Gonthier, rééd. (1988).

Pichot, P. & Lempérière, T. (1964). « Analyse factorielle d'un questionnaire d'auto-évaluation des symptômes dépressifs », *Revue de Psychologie Appliquée*, 14, 15-29.

Platt J.J., Spivack G. (1975). *Manual for the Means-Ends Problems-Solving (MEPS) : a measure of interpersonal problem-solving skill*, Philadelphia : Hahnemann Medical College and Hospital.

Pourtois J.-P., Desmet H. (2002). *L'éducation postmoderne*, Paris : PUF.

Ptacek J.T., Smith R.E., Espe K., Raffety B. (1994). « Limited correspondence between daily coping reports and retrospective coping recall », *Psychological Assessment*, 6, 41-48.

Rayou P. (2001). « Introduction : entrer, étudier, réussir à l'université », *Revue Française de Pédagogie*, 136, 5-7.

Resweber J.-P. (1986). *Les pédagogies nouvelles*, Paris : PUF.

Rice K.G., Leever B.A., Christopher J., Porter D. (2006). « Perfectionism, stress, and social (dis)connection : a short-term study of hopelessness, depression, and academic adjustment among honours students », *Journal of Counceling Psychology*, 53 *(4)*, 524-534.

Rich A.R., Scovel M. (1987). « Causes of depression in college students : a cross-lagged panel correlation analysis », *Psychological Reports*, 60, 20-27.

Ricœur P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.

Rist M., Rist N. (1983). *Une pédagogie de la confiance : l'Ecole Nouvelle d'Antony*, Syros.

Rohart J.-D. (2001). *Action éducative et éthique*, Paris : L'Harmattan.

Rolland J.-P. (1998). *Manuel de l'Inventaire de Coping pour Situations Stressantes*, Paris : ECPA.

Romainville M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*, Bruxelles : De Boeck.

Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse,* Paris : L'Harmattan.

Rose A. (1990). *The Effect of Montessori education on the divergent thinking skills of kindergarten age students,* Master's Thesis, Manitoba University, Canada.

Saisse S., de Vals M. (2002). *Roger Cousinet : la promotion d'une autre école*, Paris : érès.

Saniel F. (1997). *Pour une pédagogie de la qualité*, Paris : L'Harmattan.

Scheier M.F., Weintraub J.K., Carver C.S. (1986). « Coping with stress : divergent strategies of optimists and pessimists », *Journal of Personality and Social Psychology,* 51, 1257-1262.

Schwartz C.E., Daltroy L.H. (1991). *Measuring coping flexibility : development of the Flex Measure,* Affiche présentée à la rencontre annuelle de la Society of Behavioral Medicine, San Francisco.

Segonne M.-T. (1986). « Méthodologie et étapes de l'Action Thématique Programmée : les transitions dans le système éducatif », *Les dossiers de l'éducation*, 10, 15-19.

Sembel N. (2003). *Le travail scolaire*, Paris : Nathan.

Sheldon M.S., Grafton C.L. (1982). « Raison d'être : Students », *Community and Junior College Journal,* 53 *(3),* 19-20.

Sherer M. (1985). « Depression and suicidal ideation in college students », *Psychological Reports,* 57, 1061-1062.

Smith R.E., Leffingwell T.R., Ptacek J.T. (1999). « Can people remember how they coped? Factors associated with discordance between same-day and retrospective reports », *Journal of Personality and Social Psychology,* 76 *(6)*, 1050-1061.

Snyder M. (1974). « The self-monitoring of expressive behaviour », *Journal of Personality and Social Psychology,* 30, 526-537.

Snyders G. (1971). *Pédagogie progressiste*, Paris : PUF.

Snyders G. (1986). *La joie à l'école,* Paris : PUF.

Snyders G. (1993). *Heureux à l'université*, Paris : Nathan.

Snyders G. (1996). *Y a-t-il une vie après l'école ?*, Paris : ESF.

Spielberger C.D. (1966). *Anxiety and Behaviour,* New York : Academic Press.

Spielberger C.D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory* (STAI), Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger C.D., Vagg P.R., Barker L.R., Donham G.W., Westberry L.G. (1980). « The factor structure of the State-Trait Anxiety Inventory », *in* I.G. Sarason and C.D. Spielberg (eds), *Stress and Anxiety*, 7, 350-372, Washington DC : Hemisphere.

Steiner R. (1921/1951). *Waldorf Education for Adolescence,* Bournmouth, England : Kolisko Archive Publications, rééd. 1980.

Steiner R. (1908, compilation de conférences réalisée en 1960/1982). *L'éducation de l'enfant à la lumière de la science spirituelle*, Paris : Centre Triades, rééd. 1985.

Stone A.A., Neale J.M. (1984). « New measure of daily coping : development and preliminary results », *Journal of Personality and Social Psychology,* 46, 892-906.

Suedfeld P., Krell R., Wiebe R.E., Steel G.D. (1997). « Coping strategies in the narratives of Holocaust survivors », *Anxiety, Stress and Coping,* 10, 153-179.

Tanguy L. (1992). « Continuités et réflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation », *in* E. Plaisance (dir.), *Permanences et renouvellement en sociologie de l'éducation,* Paris : INRP/L'Harmattan.

Terenzini P.T. (1993). « The transition to college : diverse students, diverse stories », *33rd Annual Forum of the Association for Institutional Research,* Chicago, 16-19 mai.

Testu F., Fontaine R. (2001). *L'enfant et ses rythmes : pourquoi il faut changer l'école*, Paris : Calmann-Lévy.

Thélot C. (2004). *Pour la réussite de tous les élèves : Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*, Paris : La documentation Française.

Thoits P.A. (1986). « Social support as coping assistance », *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 54, 416-423.

Thomas R. (1999). « Befragung ehemaliger Schülerinnen und Schüler von Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz», Arbetitsgemeinchaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz.

Thompson J.R., Bentz W.K., Liptzin M.B. (1979). « The prevalence of psychiatric disorder in an undergraduate population », *Journal of American Collective Health Association*, 27, 205-209.

Tinto V. (1987). *Leaving college,* Chicago : The University of Chicago Press.

Touraine A. (1984). *Le retour de l'acteur,* Paris : Fayard.

Trinquier P. (2001). *Pour une pédagogie du bon sens,* Paris : L'Harmattan.

Trinquier P., Clanet J. (2001). « Pratiques d'études et représentations de la formation chez les étudiants de première année : quelles limites à l'hétérogénéité ? », *Revue Française de Pédagogie,* 136, 31-40.

Ullrich H. (1994). « Rudolf Steiner », *in* Houssaye J., *Quinze pédagogues : leur influence aujourd'hui*, Paris : Armand Colin, 107-123.

Vaillant G.E. (1977). *Adaptation to Life,* Boston : Little Brown.

Valentiner D.P., Holahan C.J., Moos R.H. (1994). « Social support, appraisals of event controllability, and coping : an integrative model », *Journal of Personnality and Social Psychology*, 66 *(6)*, 1094-1102.

Varelo-Novo M., Claussen B., Bertran J. (1999). « Unemployment and mental health in Galicia, Spain », *International Archives of Occupational and Environmental Health,* 72, Suppl : S14-5.

Veyssière A. (2006). *La période de réinsertion de résistants français déportés en camps de concentration nazis*, Thèse de doctorat de Psychologie, Université Paris 8.

Viaud M.-L. (2005). *Des collèges et des lycées différents*, Paris : PUF.

Vitaliano P.P. (1993). *Manual for the Revised Ways of Coping Cheklist (RWCCL) and dimensions of Stress Scales (DSS),* Texte non publié, Université de Washington.

Warren N.J., Stake J.E., McKee D.D. (1982). « Cognitive distorsions, coping behavior, and depression in college students », *Journal of American Collective Health Association,* 30, 279-283.

Wechsler H., Rohman M., Salomon L. (1981). « Some correlates of emotional well-being among New England college students », *Journal of American Collective Health Association,* 29, 221-223.

Westman M., Shirom A. (1995). « Dimensions of coping behaviour : a proposed conceptual framework », *Anxiety, Stress, and Coping : An International Journal*, 8, 87-100.

Whitney W., Cadoret R.J., McClure J.N. (1971). « Depression symptoms and academic performance in college students », *American Journal of Psychiatry,* 128, 122-125.

Winnicott D.W. (1958). *De la pédiatrie à la psychanalyse*, Paris : Payot.

Woo T., Bilynsky J. (1994). « Involvement in extracurricular activities and adjustment to college », non publié, mais accessible sur la base de données ERIC.

Zarka J. (1975). « A propos de la maturité vocationnelle. Quelques problèmes d'orientation post-scolaire », *Bulletin de Psychologie*, 28 *(9-12),* 488-540.

Zeidner M. (1994). « Persona land contextual determinants of coping and anxiety in an evaluative situation : a prospective study », *Personality and Individual Differences,* 16 *(6),* 899-918.

Zeitlin S. (1985). *Coping inventory : a measure of adaptive behaviour,* Chicago: Scholastic Testing Service.

SITOGRAPHIE

Informations sur l'Education nationale :

www.education.gouv.fr

Informations sur les Ecoles Nouvelles en France :

www.anen.fr

www.ecolenouvelle.fr

www.ecolelasource.org

Informations et recherches sur les écoles Montessori :

www.montessori.fr

www.montesori-ami.org

www.montessori-namta.org

Informations et recherches sur les écoles Steiner-Waldorf :

www.steiner-waldorf.org

www.awsna.org

www.waldorfanswers.com

UNIVERSITE PARIS VIII

ECOLE DOCTORALE COGNITION, LANGAGE, INTERACTION

Thèse de Doctorat en psychologie clinique et psychopathologie

Présentée et soutenue publiquement par

Rébecca Shankland

Née le 9 août 1977

Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur

Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation

ANNEXES

Thèse dirigée par le Professeur Serban Ionescu

Soutenue le 28 juin 2007

Vol. 2

TABLE DES MATIERES

1. Outils de recherche

1.1. Inventaire de Coping pour Situations Stressantes (CISS)

FEUILLE DE RÉPONSES - CISS Norman S. Endler, Ph.D., F.R.S.C. et James D.A. Parker, M.A. Adapté par J.P. Rolland

Nom ______________________ Age __________ Sexe __________ Date ______________

Profession ______________________ Niveau d'études ______________ Situation familiale ______________

CONSIGNES : Répondez à chacune des modalités suivantes en entourant la réponse qui correspond à votre mode de réaction habituel. Le mode de réponse est une échelle qui va de 1 à 5 en passant par des réponses intermédiaires (2, 3, 4) qui vous permettent de nuancer votre réponse.

Pas du tout				Beaucoup	Dans les situations stressantes, j'ai habituellement tendance à :
1	2	3	4	5	1. Mieux organiser le temps dont je dispose
1	2	3	4	5	2. Me centrer sur le problème et voir comment je peux le résoudre
1	2	3	4	5	3. Repenser à de bons moments que j'ai connus
1	2	3	4	5	4. Essayer de me retrouver en compagnie d'autres personnes
1	2	3	4	5	5. Me reprocher de perdre du temps
1	2	3	4	5	6. Faire ce que je pense être le mieux
1	2	3	4	5	7. Me tracasser à propos de mes problèmes
1	2	3	4	5	8. Me reprocher de m'être mis(e) dans une telle situation
1	2	3	4	5	9. Faire du « lèche-vitrine », du « shopping »
1	2	3	4	5	10. Définir, dégager mes priorités
1	2	3	4	5	11. Essayer de dormir
1	2	3	4	5	12. M'offrir un de mes plats ou aliments favoris
1	2	3	4	5	13. Me sentir anxieux(se) de ne pas pouvoir surmonter la situation
1	2	3	4	5	14. Devenir très tendu(e) et/ou crispé(e)
1	2	3	4	5	15. Penser à la manière dont j'ai résolu des problèmes similaires
1	2	3	4	5	16. Me dire que cela n'est pas réellement en train de m'arriver
1	2	3	4	5	17. Me reprocher d'être trop sensible/émotif(ve) face à la situation
1	2	3	4	5	18. Sortir au restaurant ou manger quelque chose
1	2	3	4	5	19. Etre de plus en plus contrarié(e)
1	2	3	4	5	20. M'acheter quelque chose
1	2	3	4	5	21. Déterminer une ligne d'action et la suivre
1	2	3	4	5	22. Me reprocher de ne pas savoir quoi faire
1	2	3	4	5	23. Aller à une soirée, à une « fête » chez des amis
1	2	3	4	5	24. M'efforcer d'analyser la situation
1	2	3	4	5	25. Me bloquer et ne plus savoir que faire
1	2	3	4	5	26. Entreprendre sans délai des actions d'adaptation
1	2	3	4	5	27. Réfléchir à ce qui s'est produit et tirer parti de mes erreurs
1	2	3	4	5	28. Souhaiter pouvoir changer ce qui s'est passé ou ce que j'ai ressenti
1	2	3	4	5	29. Rendre visite à un(e) ami(e)
1	2	3	4	5	30. Me tracasser à propos de ce que je vais faire
1	2	3	4	5	31. Passer un moment avec une personne (intime)
1	2	3	4	5	32. Aller me promener
1	2	3	4	5	33. Me dire que cela ne se reproduira plus jamais
1	2	3	4	5	34. Ressasser mes insuffisances et inadaptations générales
1	2	3	4	5	35. Parler avec quelqu'un dont j'apprécie les conseils
1	2	3	4	5	36. Analyser le problème avant de réagir
1	2	3	4	5	37. Téléphoner à un(e) ami(e)
1	2	3	4	5	38. Me mettre en colère
1	2	3	4	5	39. Ajuster mes priorités
1	2	3	4	5	40. Voir un film
1	2	3	4	5	41. Prendre le contrôle de la situation
1	2	3	4	5	42. Faire un effort supplémentaire pour que les « choses marchent »
1	2	3	4	5	43. Mettre sur pied un ensemble de solutions différentes au problème
1	2	3	4	5	44. Trouver un moyen pour ne plus y penser, pour éviter cette situation
1	2	3	4	5	45. M'en prendre à d'autres personnes
1	2	3	4	5	46. Profiter de la situation pour montrer ce dont je suis capable
1	2	3	4	5	47. Essayer de m'organiser pour mieux dominer la situation
1	2	3	4	5	48. Regarder la télévision
Pas du tout				Beaucoup	

Copyright © 1990 by Multi-Health Systems, Inc. International copyright in all countries under the Berne Union, Bilateral, and Universal Copyright Conventions. Not to be translated or reproduced in whole or in part, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means, photocopying, mechanical, electronic, recording or otherwise, without prior permission in writing from Multi-Health Systems, Inc. All property rights reserved by Multi-Health Systems Inc., 65 Overlea Blvd. , Suite 210, Toronto, Ontario, Canada, M4H 1P1.

Copyright © 1998 by les Editions du Centre de Psychologie Appliquée - 25, rue de la Plaine - 75980 Paris Cedex 20. Tous droits réservés.

1.2. State Trait Anxiety Inventory (STAI)

B/VOTRE ETAT D'ESPRIT ACTUEL *©STAI FORME Y-A, C.D SPIELBERGER, 1983* *Traduction française : M.B. SCHWEITZER et I. PAULHAN, 1990*

Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase, puis reporter le numéro correspondant le mieux à ce que vous ressentez ***A L'INSTANT, JUSTE EN CE MOMENT****. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Ne passez pas trop de temps sur l'une ou l'autre de ces propositions, et indiquer la réponse qui décrit le mieux vos sentiments* ***actuels****.*

NON	PLUTOT NON	PLUTOT OUI	OUI
1	2	3	4

1) Je me sens calme. |_|

2) Je me sens en sécurité, sans inquiétude, en sûreté. |_|

3) Je suis tendu(e), crispé(e). |_|

4) Je me sens surmené(e). |_|

5) Je me sens tranquille, bien dans ma peau. |_|

6) Je me sens ému(e), bouleversé(e), contrarié(e). |_|

7) L'idée de malheurs éventuels me tracasse en ce moment. |_|

8) Je me sens content(e). |_|

9) Je me sens effrayé(e). |_|

10) Je me sens à mon aise. |_|

11) Je sens que j'ai confiance en moi. |_|

12) Je me sens nerveux (nerveuse), irritable. |_|

13) J'ai la frousse, la trouille (j'ai peur). |_|

14) Je me sens indécis(e). |_|

15) Je suis décontracté(e), détendu(e). |_|

16) Je suis satisfait(e). |_|

17) Je suis inquiet, soucieux (inquiète, soucieuse). |_|

18) Je ne sais plus où j'en suis, je me sens déconcerté(e), dérouté(e). |_|

19) Je me sens solide, posé(e), pondéré(e), réfléchi(e). |_|

20) Je me sens de bonne humeur, aimable. |_|

C/ VOTRE ETAT D'ESPRIT HABITUEL

©STAI FORME Y-B, C.D. SPIELBERGER, 1983
Traduction française : M.B. SCHWEITZER et I. PAULHAN, 1990

Un certain nombre de phrases que l'on utilise pour se décrire sont données ci-dessous. Lisez chaque phrase, puis reportez le numéro correspondant le mieux à ce que vous ressentez GENERALEMENT. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses. Ne passez pas trop de temps sur l'une ou l'autre de ces propositions et indiquez la réponse qui décrit le mieux vos sentiments habituels.

NON	PLUTOT NON	PLUTOT OUI	OUI
1	2	3	4

21) Je me sens de bonne humeur, aimable. |__|

22) Je me sens nerveux (nerveuse) et agité (e). |__|

23) Je me sens content(e) de moi. |__|

24) Je voudrais être aussi heureux (heureuse) que les autres semblent l'être. |__|

25) J'ai un sentiment d'échec. |__|

26) Je me sens reposé(e). |__|

27) J'ai tout mon sang-froid. |__|

28) J'ai l'impression que les difficultés s'accumulent à un tel point que je ne peux plus les surmonter. |__|

29) Je m'inquiète à propos de choses sans importance. |__|

30) Je suis heureux(se). |__|

31) J'ai des pensées qui me perturbent. |__|

32) Je manque de confiance en moi. |__|

33) Je me sens sans inquiétude, en sécurité, en sûreté. |__|

34) Je prends facilement des décisions. |__|

35) Je me sens incompétent(e), pas à la hauteur. |__|

36) Je suis satisfait(e). |__|

37) Des idées sans importance trottant dans ma tête me dérangent. |__|

38) Je prends les déceptions tellement à coeur que je les oublie difficilement. |__|

39) Je suis une personne posée, solide, stable. |__|

40) Je deviens tendu(e) et agité(e) quand je réfléchis à mes soucis. |__|

1.3. L'Inventaire de Dépression de Beck (BDI)

D/ VOS <u>SENTIMENTS</u> AU COURS DE CES DERNIERS JOURS *© Questionnaire abrégé de BECK (1972). Traduction française : P. Pichot*

Pour chaque série lisez les quatre propositions puis choisissez celle qui décrit le mieux votre ***ETAT ACTUEL****. Ne donnez qu'une réponse pour chaque proposition, reportez le chiffre correspondant dans la case de droite.*

ACTUELLEMENT :

1. - Je ne me sens pas triste 1 |_|
- Je me sens cafardeux(se) ou triste 2
- Je me sens tout le temps cafardeux(se) ou triste, et je n'arrive pas à en sortir 3
- Je suis si triste et si malheureux(se) que je en peux pas le supporter 4

2. - Je ne suis pas particulièrement découragé(e) ni pessimiste au sujet de l'avenir 1 |_|
- J'ai un sentiment de découragement au sujet de l'avenir 2
- Pour mon avenir je n'ai aucun motif d'espérer 3
- Je sens qu'il n'y a aucun espoir pour mon avenir, et que la situation ne peut s'améliorer 4

3. - Je n'ai aucun sentiment d'échec de ma vie 1 |_|
- J'ai l'impression que j'ai échoué dans ma vie plus que la plupart des gens 2
- Quand je regarde ma vie passée, tout ce que j'y découvre n'est qu'échecs 3
- J'ai un sentiment d'échec complet dans toute ma vie professionnelle (dans mes relations avec mes parents, mon mari, ma femme, mes enfants) 4

4. - Je ne me sens pas particulièrement insatisfait(e) 1 |_|
- Je ne sais pas profiter agréablement des circonstances 2
- Je ne tire plus aucune satisfaction de quoique ce soit 3
- Je suis mécontent(e) de tout 4

5. - Je ne me sens pas coupable 1 |_|
- Je me sens mauvais(e) ou indigne une bonne partie du temps 2
- Je me sens coupable 3
- Je me juge très mauvais(e) et j'ai l'impression que je ne vaut rien 4

6. - Je ne suis pas déçu(e) par moi-même 1 |_|
- Je suis déçu(e) par moi-même 2
- Je me dégoûte moi-même 3
- Je me hais 4

7. - Je ne pense pas me faire du mal 1 |_|
- Je pense que la mort me libérerait 2
- J'ai des plan précis pour me suicider 3
- Si je le pouvais, je me tuerais 4

8. - Je n'ai pas perdu l'intérêt pour les autres gens 1 |_|
- Maintenant, je m'intéresse moins aux autres gens qu'autrefois 2
- J'ai perdu tout l'intérêt que je portais aux autres gens, et j'ai peu de sentiments pour eux 3
- J'ai perdu tout intérêt pour les autres, et ils m'indiffèrent totalement 4

9. - Je suis capable de me décider aussi facilement que de coutume 1 |_|
- J'essaie de ne pas avoir à prendre de décision 2
- J'ai de grandes difficultés à prendre à prendre des décisions 3
- Je ne suis plus capable de prendre la moindre décision 4

10. - Je n'ai pas le sentiment d'être plus laid qu'avant 1 |_|
- J'ai peur de paraître vieux (vieille) ou disgracieux(se) 2
- J'ai l'impression qu'il y a un changement permanent dans mon apparence physique qui me fait paraître disgracieux(se) 3
- J'ai l'impression d'être laid(e) et repoussant(e) 4

11. - Je travaille aussi facilement qu'auparavant 1 |_|
- Il me faut faire un effort supplémentaire pour commencer à faire quelque chose 2
- Il faut que je fasse un très grand effort pour faire quoique se soit 3
- Je suis incapable de faire le moindre travail 4

12. - Je ne suis pas plus fatigué(e) que d'habitude 1 |_|
- Je suis fatigué(e) plus facilement que d'habitude 2
- Faire quoi que se soit me fatigue 3
- Je suis incapable de faire le moindre travail 4

13. - Mon appétit est toujours aussi bon 1 |_|
- Mon appétit n'est pas aussi bon que d'habitude 2
- Mon appétit est beaucoup moins bon maintenant 3
- Je n'ai plus du tout d'appétit 4

1.4. Guide d’entretien à l’entrée dans l’enseignement supérieur

Code du sujet : **Date :**

Profession du père

Profession de la mère :

1. Comment se passe cette année pour vous ?

2. Comment organisez-vous votre travail ?

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ?

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée ? (fatigue, stress, liberté, autonomie…)
Fumez-vous ?

5. Pourriez-vous me raconter comment se passe une journée type cette année ?

6. Avez-vous des activités en dehors de vos études ?

7. Pensez-vous que vous allez réussir cette année ?

8. Depuis le début de l’année scolaire dans quelles conditions vivez-vous ?

9. A quel moment et dans quelles circonstances avez-vous choisi de faire les études que vous suivez cette année ?

10. Par rapport à ce que vous avez connu au lycée, qu’est-ce qui vous semble différent dans l’enseignement supérieur ?

11. Comment s’est passé cette transition pour vous ?

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées ?

13. Pour vous que signifie « être étudiant » ?

14. Réussir sa vie c’est quoi pour vous ?

15. Etes-vous satisfait de vos études et de votre vie aujourd’hui ?

1.5. Guide d'entretien semi-directif au second semestre

Code du sujet : **Date :**

Etudes en cours : première année de… **Mention au baccalauréat :……**

1. Comment se passe votre second semestre ? Avez-vous beaucoup de travail ?

2. Comment vous organisez-vous dans votre travail en ce moment ? Avez-vous l'impression que votre méthode de travail est adaptée aux exigences ?

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous en ce moment ?

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée du second semestre ? Fumez-vous ?

5. Détaillez une journée typique de ce second semestre :

6. Quelles sont vos activités en dehors des études ?

7. D'après votre niveau actuel, pensez-vous que vous allez passer en deuxième année ?

Quelles étaient vos moyennes sur les matières principales au premier semestre :

Matière	Moyenne semestre 1	C'est plutôt bien (comparé à la classe)	C'est moyen pour cette matière	C'est plutôt faible pour cette matière
Ex : Français	***12***	***X***		

8. Avez-vous changé de lieu et de mode de vie au second semestre ?

9. Etes-vous satisfait de l'orientation choisie, pensez-vous poursuivre dans la même branche ?

10. Comment s'est passé le premier semestre pour vous ?

11. Le second semestre est-il très différent du premier pour vous ? Si oui, en quoi ?

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées cette année (même petites) ?

13. Aujourd'hui quelle représentation avez-vous de « l'étudiant » ?

14. Qu'est-ce qui dans votre vie vous donnera la sensation d'être satisfait, d'avoir « réussi » ?

15. Etes-vous content de votre vie actuellement ? Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?

1.6. Questionnaire « anciens élèves »

ANCIENS ELEVES

Comment s'est passée votre scolarité… et après ?

Date de passation : …………….

Informations générales :

Age : ……..

Sexe : F / M

Nombre de frères et sœurs : ……

Place dans la fratrie : ……

Parents : mariés / divorcés / séparés / autre *(entourez la formule adaptée)*

Votre profession ou activité : …………………..

Profession ou activité du père : …………………..

Profession ou activité de la mère : …………………..

Profession ou activité des frères et sœurs si vous en avez : ……………………..

Informations sur votre scolarité

1. Quelle(s) école(s) avez-vous fréquenté du primaire à la terminale ?

Type d'école *(système traditionnel, Steiner, Montessori, Freinet,…)*	Age et classe quand vous êtes arrivé dans cette école	Age et classe quand vous avez quitté cette école	Avez-vous éprouvé des difficultés lors du changement d'école ? *(Oui / Non)*
			———

2. Si vous avez éprouvé des difficultés lors d'un changement d'école, de quel ordre étaient-elles *(vous pouvez cocher plusieurs cases et signaler de quelle changement d'école il s'agit)* :

☐ relation avec les autres élèves	Changement vers école :
☐ relation avec les enseignants	Changement vers école :
☐ cadre (beauté du lieu)	Changement vers école :
☐ ambiance générale	Changement vers école :
☐ niveau exigé par l'établissement scolaire	Changement vers école :
☐ stress	Changement vers école :
☐ autre (précisez) …………………………………	Changement vers école :

3. Avez-vous passé le Bac : ☐ Oui ☐ Non

Si non, pourquoi :

☐ ce n'était pas nécessaire pour l'orientation professionnelle que vous aviez choisie
☐ vous pensiez ne pas avoir le niveau
☐ vous aviez besoin de travailler pour gagner de l'argent
☐ vous vouliez quitter le système scolaire
☐ autre (précisez) ……………………………………..

Si oui, avez-vous éprouvé beaucoup de difficultés : ☐ Oui ☐ Non

L'orientation professionnelle

4. Quelle orientation avez-vous choisi après le Bac ? ………………………………………….

5. Comment avez-vous décidé de votre orientation professionnelle :

☐ suite à un bilan d'orientation
☐ en suivant les conseils d'une personne extérieure à la famille
☐ en suivant les conseils des parents
☐ en suivant votre propre choix du moment
☐ vous aviez cette idée en tête depuis longtemps
☐ Autre (précisez) ……………………………………..

6. Etes-vous satisfait de cette orientation :

Non / plutôt non / plutôt oui/ oui *(entourez la formule adaptée)*

7. Comment vous êtes-vous senti après la Terminale :

☐ motivé
☐ perdu
☐ libéré
☐ soulagé
☐ stressé
☐ confiant
☐ autre (précisez) ……………………………………..

8. Avez-vous eu des problèmes qui sont survenus après la terminale : ☐ Oui ☐ Non

Si oui :
☐ troubles du sommeil
☐ mal au ventre
☐ dépendances (drogues, alcool,…)
☐ dépression
☐ migraines
☐ allergies
☐ troubles psychologiques
☐ autre (précisez) ……………………………………..

9. Avez-vous été suivi par un spécialiste pour ces problèmes : ☐ Oui ☐ Non

Si oui indiquez le type et la durée :
☐ un médecin, pendant………..
☐ un psychologue, pendant………..
☐ un psychiatre, pendant………..
☐ un psychothérapeute, pendant………..
☐ autre (précisez) ……………………, pendant………..

10. Comment vous êtes-vous senti à la sortie de la terminale par rapport à la société dans laquelle vous vivez :

☐ en phase
☐ en décalage
☐ en révolte
☐ autre (précisez) ……………………

11. Avez-vous lié de nouvelles amitiés pendant les deux ans qui ont suivi la terminale :

Non / plutôt non / plutôt oui/ oui *(entourez la formule adaptée)*

12. Avez-vous l'impression que le système scolaire dans lequel vous étiez (le type de pédagogie) vous a aidé à faire face aux exigences de la vie après la terminale :

Non / plutôt non / plutôt oui/ oui *(entourez la formule adaptée)*

Si oui, en quoi *(indiquez dans l'ordre les 4 formules qui vous correspondent le mieux avec le type d'école à côté)* :

☐ il vous a donné confiance en vous Ecole :

☐ il vous a donné confiance en la vie Ecole :

☐ il vous a permis de développer vos capacités techniques (intellectuelles, manuelles, artistiques) Ecole :

☐ il vous a donné le goût de la découverte Ecole :

☐ il vous a aidé à développer votre aptitude à rencontrer les autres Ecole :

☐ il vous a donné le plaisir d'apprendre Ecole :

☐ il vous a aidé à développer votre autonomie Ecole :

☐ il vous a aidé à développer votre capacité d'adaptation Ecole :

☐ il vous a permis d'avoir une ouverture d'esprit Ecole :

☐ il vous a aidé à développer votre créativité Ecole :

☐ il vous a aidé à développer votre capacité à entreprendre et réaliser des projets Ecole :

☐ autre (précisez) …………………………………….. Ecole :

13. Pouvez-vous décrire en quelques mots ce qu'a été pour vous la scolarité :

1.7. Questionnaire « parents »

Questionnaire pour parents

Vous êtes parent d'un ancien élève. Nous aimerions nous enrichir de vos réflexions sur le vécu de vos enfants. Que deviennent-ils ? Comment vivent-ils « l'après Bac » ? Quelle influence a pu avoir l'éducation qu'ils ont reçu à l'école sur leur situation présente ? Nous aimerions recueillir des témoignages de situations où l'éducation reçue à l'école a montré toute sa richesse et/ou ses limites.

Merci de nous transmettre votre expérience en remplissant le questionnaire et en le renvoyant à Rébecca Shankland qui travaille sur le sujet pour sa thèse de doctorat en psychologie concernant l'adaptation des jeunes après le Bac en fonction du type de pédagogie dont ils ont bénéficié (Université Paris 8, sous la direction du Professeur Ionescu).

L'enquête a déjà été menée auprès de l'Ecole Nouvelle d'Antony apportant des résultats très intéressants que nous souhaitons compléter par l'expérience d'autres écoles.

Cette étude sera menée auprès d'écoles à pédagogies nouvelles et de l'Education nationale afin d'observer s'il existe des différences au niveau de l'adaptation des jeunes à la société actuelle. Tous les questionnaires sont anonymes.

Nous vous remercions pour votre collaboration.

1. PENDANT L’ECOLE PRIMAIRE

1• Combien d’années votre enfant a-t-il passé à l’école ?............
En quelles classes ?

☐ petite section de maternelle ☐ moyenne section ☐ grande section

☐ CP ☐ CE1 ☐ CE2 ☐ CM1 ☐ CM2

2• Quels ont été d’après vous les points forts de l’éducation dispensée à l’école pour votre enfant ?...
....
....
....
....
....

Les points faibles ?
....
....
....
....
....
....

3 • Votre conception de l’éducation a-t-elle évolué au contact de l’école de votre enfant ?

☐ oui ☐ non Si oui, en quoi ?
....
....

4 • Pensez-vous que la transmission des connaissances scolaires fasse aussi partie du rôle des parents à la maison ?

☐ oui de toute façon

☐ oui dans les domaines qui inspirent les parents

☐ oui si l’enfant a des difficultés

☐ non

5 • Quand votre enfant fréquentait l’école, pouviez-vous (vous ou votre conjoint) être disponible pendant le temps scolaire ? ☐ oui ☐ non

6 • Etiez-vous (vous ou votre conjoint) impliqué dans la vie et le fonctionnement de l’école ?

☐ pas du tout ☐ occasionnellement ☐ régulièrement ☐ complètement

7 • A l’occasion des réunions avec les enseignants, avez-vous expérimenté la « co-éducation » (travailler ensemble pour une meilleure prise en charge de l’enfant) ?

☐ oui, pour le comportement de votre enfant

☐ oui, pour son instruction

☐ non

8 • Votre enfant était-il en difficulté lors de son entrée à l'école primaire ?

☐ non

☐ il avait des difficultés scolaires

☐ il avait d'autres difficultés : ....
S'il se trouvait en difficulté, l'école a-t-elle amélioré la situation ?
....
....
....

9 • Quelles étaient vos motivations pour inscrire votre enfant dans cet établissement scolaire ?
....

....

10 • A cette époque, quelles étaient vos professions ?
père : ....
mère : ....

A quelles catégories socioprofessionnelles apparteniez-vous ?

	Cadres	Employés	Ouvriers	Commerçants	Profession libérale	Artisans
père :	☐	☐	☐	☐	☐	☐
mère :	☐	☐	☐	☐	☐	☐

APRES L'ECOLE PRIMAIRE

11• En quelle année votre enfant a-t-il quitté l'école primaire ? ....

12 • Dans quel type d'établissement est-il allé ensuite ?

☐ collège public classique ☐ collège public à pédagogie différente

☐ collège privé à pédagogie classique ☐ collège privé à pédagogie différente

13 • Votre enfant a-t-il rencontré des difficultés lors de ce changement d'école ?

☐ aucune ☐ un peu ☐ moyennement ☐ beaucoup ☐ énormément

14 • S'il a rencontré des difficultés, de quel ordre étaient-elles ?

☐ scolaires

☐ autres
Quelles étaient-elles? ....

Votre enfant a-il surmonté ces difficultés ?

☐ facilement ☐ petit à petit ☐ avec peine ☐ pas complètement

15 • Si votre enfant a fini ses études, quelles études a-t-il faites ?...
Quelle est son activité actuelle ou son métier ?..

16 • Diriez-vous que votre enfant est encore marqué par l'éducation qu'il a reçue à l'école ?

☐ oui ☐ non

17 • Parmi les compétences suivantes qui peuvent être développées à l'école primaire, quelles sont celles qui caractérisent aujourd'hui votre enfant ?

	de façon évidente	perceptible	pas particulièrement
- confiance en soi	☐	☐	☐
- autonomie	☐	☐	☐
- créativité	☐	☐	☐
- curiosité intellectuelle	☐	☐	☐
- goût de la connaissance	☐	☐	☐
- capacité d'analyse et de réflexion	☐	☐	☐
- capacité à faire des choix	☐	☐	☐
- capacité à s'exprimer	☐	☐	☐
- capacité à créer des relations	☐	☐	☐
- implication dans la vie sociale	☐	☐	☐
- aptitude à la vie démocratique	☐	☐	☐
- autre :	☐	☐	☐

18 • En quittant l'école primaire vos enfants ont découvert des institutions régies par d'autres principes (autre rapport aux adultes, acquisition plus passive des connaissances, plus de compétition...) et ensuite, pour les plus âgés, le monde du travail. Racontez-nous comment ils ont réagi face à ces changements ? Décrivez-nous les conditions qui ont permis à vos enfants de mettre en œuvre des compétences ou des savoir-faire acquis à l'école. Témoignez de situations où cette éducation a montré ses richesses ou ses limites. L'éducation dispensée à l'école primaire créé-t-elle une différence dans la vie ? Faites nous partager vos réflexions et racontez-nous les histoires vécues par vos enfants.

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

1.8. Accord de participation

ACCORD DE PARTICIPATION
A L'ATTENTION DES PARENTS D'ELEVES MINEURS
POUR L'ETUDE INTITULEE
« ADAPTATION DES JEUNES APRES LE BAC »

Accord de participation du tuteur légal de l'élève :

Nom, prénom du tuteur...

Adresse..

....

Nom, prénom de l'élève...

Adresse (si différente)..

....

Je soussigné .... autorise mon enfant .... à participer à la recherche « Adaptation des jeunes après le Bac » qui s'effectue dans le cadre de la thèse de Doctorat de Melle Rébecca Shankland à l'université Paris 8, sous la direction du Professeur Ionescu.

Cette participation consiste dans un premier temps à remplir 3 questionnaires concernant la façon de s'adapter aux situations stressantes, le degré d'anxiété et l'état de l'humeur actuel de l'élève (environ 30 minutes de passation) et à participer à un entretien pour approfondir ces questions (environ 30 minutes). Dans un deuxième temps, deux entretiens sont proposés l'année après le Bac (novembre et mars, environ 30 minutes) pour voir comment se passe l'adaptation.

L'accord de participation ne décharge pas les chercheurs de leurs responsabilités. Les données resteront entièrement confidentielles et feront l'objet d'un traitement informatique anonyme. L'interruption de participation peut s'effectuer à tout moment, il suffit d'en avertir le chercheur :

Tel : 06 85 62 60 93 rebeccashankland@wanadoo.fr

Fait à .... Le ....

Signature du mineur Signature du tuteur légal

2. Résultats du suivi des élèves

2.1. Analyses statistiques du suivi : variables d'ajustement

2.1.1. Anxiété « trait » et « état » en Terminale

La variable anxiété « trait » est évaluée en T0, afin de contrôler la variable anxiété « état » lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur.

Nous effectuons un test pour vérifier si les réponses se répartissent selon une loi normale.

Shapiro-Wilk normality test W = 0.9863, p-value = 0.2181

On ne rejette pas l'hypothèse de normalité de l'anxiété « trait », on peut donc procéder à un test t de Student pour comparer les moyennes entre les types d'enseignement.

Welch Two Sample t-test t = 1.8558, df = 112.871, p-value = 0.0661

Le score d'anxiété « trait » n'est pas significativement plus élevé pour les étudiants de l'enseignement traditionnel (44.2625 versus 40.9 pour les étudiants de pédagogie nouvelle, p=0.0661).

Analysons maintenant le niveau d'anxiété « état » en Terminale

Shapiro-Wilk normality test W = 0.9545, p-value = 0.0002554

On ne peut considérer l'anxiété « état » comme normalement distribuée. Du fait de cet écart à la normalité, on procède à un test non paramétrique :

Kruskal-Wallis chi-squared = 6.0448, df = 1, p-value = 0.01395

INDICES: Traditionnel

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
21.00	32.75	39.00	42.38	52.50	74.00

INDICES: Pédagogie nouvelle

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
21.00	30.00	35.00	36.64	42.00	56.00

Les étudiants du traditionnel ont un score d'anxiété « état » plus élevé que ceux de pédagogie nouvelle.

2.1.3. Symptômes dépressifs en Terminale

Shapiro-Wilk normality test W = 0.8836, p-value = 1.151e-08

La variable n'est pas considérée comme normalement distribuée, nous effectuons donc un test non-paramétrique.

Kruskal-Wallis chi-squared = 8.3181, df = 1, p-value = 0.003925

INDICES: Traditionnel

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
0.000	3.000	4.500	5.312	7.000	18.000

INDICES: Pédagogie nouvelle

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.
0.00	1.00	3.00	3.46	6.00	13.00

Les étudiants de l'enseignement traditionnel ont des scores plus élevés. Il y a une différence significative selon le type d'enseignement sur les scores de dépression à T0.

2.1.4. Catégorie socioprofessionnelle des parents

Catégorie socioprofessionnelle (CSP) du père

TYPE	Sans emploi	Employé	art	Cadre
Traditionnel	6.2	36.2	3.8	53.8
Pédagogie nouvelle	2.0	28.0	6.0	64.0

Fisher's Exact p-value = 0.4606

On n'identifie pas de différence statistiquement significative entre les systèmes traditionnel ou de pédagogie nouvelle pour ce qui est de la CSP du père (p=0.4606).

Cette absence de significativité n'est pas liée à la multiplication des catégories. Avec seulement deux catégories (Cadres/Autres), en effet, on a:

TYPE	FALSE	TRUE
Traditionnel	37	43
Pédagogie nouvelle	18	32

Fisher's Exact Test p-value = 0.2776

odds ratio = 1.524708

Catégorie socioprofessionnelle de la mère

TYPE	Sans emploi	Employé	art	Cadre	TOTAL
Traditionnel	12	47	3	18	80
Pédagogie nouvelle	8	18	3	21	50
TOTAL	20	65	6	39	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.05104

On n'identifie pas de différence statistiquement significative entre les systèmes traditionnel ou de pédagogie nouvelle pour ce qui est de la CSP de la mère (p=0.051).

On est ici très proches de la significativité. Si l'on se limite à deux catégories (Cadres/Autres), on a cette fois :

TYPE	FALSE	TRUE
Traditionnel	62	18
Pédagogie nouvelle	29	21

Fisher's Exact Test p-value = 0.02968

odds ratio = 2.475707

On identifie bien une différence significative entre les deux types d'enseignement en limitant le nombre de catégories.

2.1.5. Sexe

TYPE	homme	femme	TOTAL
Traditionnel	18	62	80
Pédagogie nouvelle	25	25	50
TOTAL	43	87	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.001984

odds ratio = 0.2933693

On identifie significativement plus de filles dans l'enseignement traditionnel (p=0.0020).

2.1.6. Région

TYPE	Ile-de-France	Province	TOTAL
Traditionnel	28	52	80
Pédagogie nouvelle	23	27	50
TOTAL	51	79	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.2682 odds ratio = 0.6344053

On n'identifie pas de différence significative entre les deux groupes sur la région d'étude, même si l'échantillon d'élèves du système traditionnel comporte moins de sujets d'IDF.

2.1.7. Age en Terminale

TYPE	17 ans	18 ans	19 ans	20 ans	TOTAL
Traditionnel	39	34	6	1	80
Pédagogie nouvelle	12	21	14	3	50
TOTAL	51	55	20	4	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.000973

Shapiro-Wilk normality test W = 0.8138, p-value = 1.51e-11

Kruskal-Wallis chi-squared = 13.514, df = 1, p-value = 0.0002368

Les étudiants issus de la pédagogie nouvelle sont en moyenne plus âgés que ceux issus du système traditionnel.

2.1.8. Filière choisie pour l'enseignement supérieur à T0

On va commencer par regrouper les réponses en 5 catégories :

- Sciences humaines et sociales : archéologie, droit, école de traduction, histoire, histoire de l'art, langues, lettres, musicologie, philosophie, prépa droit éco, prépa littéraire, psychologie, sciences de l'éducation, sciences po, sociologie.

- Sciences : architecture, fac sciences, informatique, kiné, mécanique, médecine, orthophoniste, prépa psychomotricien, prépa scientifique.

- Métiers du social : assistante sociale, BTS carrières sociales, BTS service en espace rural, éducateur spécialisé, métier du social.

- Métiers artistiques/créatifs : audiovisuel, BTS communication visuelle, communication, design, école bijouterie, école costumière, fac art, musique, prépa art appliqué.

- Gestion Administration : BTS commerce, BTS communication des entreprises, commerce, hôtellerie, IUT gestion des entreprises et administration, IUT techniques de commercialisation, marketing, prépa HEC.

Les 3 « ne sait pas » sont laissés comme tels.

TYPE	Art	Commerce	nsp	Sc. Hum	Sc.	Social
Traditionnel	4	13	3	33	25	2
Pédagogie nouvelle	10	8	0	19	9	4
TOTAL	14	21	3	52	34	6

Plusieurs constats :
- Les métiers du social sont très peu représentés (6 étudiants en tout), ainsi que les métiers artistiques (14 étudiants en tout).
- Les étudiants de pédagogie nouvelle sont plus nombreux à opter pour des métiers artistiques ou du social.

On pourra donc opter pour une variable à 4 modalités, en regroupant dans une catégorie « Autres » : Art, Social et ne sait pas.

TYPE	Autres	Commerce	Sc. Hum.	Sciences	TOTAL
Traditionnel	9	13	33	25	80
Pédagogie nouvelle	14	8	19	9	50
TOTAL	23	21	52	34	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.07612

On n'identifie pas de différence significative au niveau du choix de l'orientation.

2.1.9. Type d'établissement choisi à T1

Les sujets de notre étude sont répartis en fonction du type d'établissement fréquenté dans l'enseignement supérieur, cette variable permet de contrôler les autres variables. Les sujets sont répartis en trois catégories : classes préparatoires, BTS/IUT/Formation et écoles professionnelles, et université.

ETUDES TYPE	Prépa	BTS-IUT-école	fac	TOTAL
Traditionnel	16	12	52	80
Pédagogie nouvelle	12	19	19	50
TOTAL	28	31	71	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.003931

Les étudiants issus de l'enseignement traditionnel ont plus souvent tendance à aller en fac (p=0.0039).

2.2. Variables testées : hypothèses de recherche

2.2.1. Stratégies de coping

Hypothèse opérationnelle n°1 : les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle utilisent davantage de stratégies de coping centrées sur le problème que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel. Le coping est évalué par le CISS qui comporte 3 sous-échelles TACHE, EMOTION, EVITEMENT. On peut répondre à l'hypothèse en étudiant la proportion d'étudiants pour lesquels le score Tâche est maximal.

Coping TYPE	Emotion	Evitement	Tâche	TOTAL
Traditionnel	23	14	43	80
Pédagogie nouvelle	4	7	39	50
TOTAL	27	21	82	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.007531

Les étudiants issus de pédagogie nouvelle sont plus nombreux à avoir un score maximal pour le style de coping TACHE.

Analyses multi-variées
On commence par introduire toutes les variables explicatives. Seules l'orientation et le score de d'anxiété « état » semblent prédire le score TACHE.

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(>|z|)
(Intercept)	1.81188	1.08908	1.664	0.09618 .
Pédagogie nouvelle	1.20323	0.49403	2.436	0.01487 *
ANXETAT	-0.06771	0.02052	-3.299	0.00097 ***
Orientation4cCommerce	1.64170	0.74781	2.195	0.02814 *
Orientation4cScesHum	0.86258	0.63000	1.369	0.17095
Orientation4cSciences	1.88385	0.70025	2.690	0.00714 **

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)
Null deviance: 171.22 on 129 degrees of freedom
Residual deviance: 139.88 on 124 degrees of freedom
AIC: 151.88   Number of Fisher Scoring iterations: 4

La différence est donc significative entre les pédagogies.

Comparaison selon la METHODE (Traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori).

Coping

METHODE	Emotion	Evitement	Tâche	TOTAL
Traditionnel	23	14	43	80
Steiner	2	3	17	22
Ecole nouvelle	2	4	22	28
TOTAL	27	21	82	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.05192

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(>|z|)
(Intercept)	3.25211	1.02381	3.176	0.00149 **
Traditionnel	-1.55445	0.68662	-2.264	0.02358 *
Ecole nouv.Mont	-0.61356	0.78217	-0.784	0.43279
ANXETAT	-0.06810	0.02062	-3.302	0.00096 ***
Orientation4cCommerce	1.84793	0.80071	2.308	0.02101 *
Orientation4cScesHum	0.98118	0.66467	1.476	0.13989
Orientation4cSciences	2.02343	0.73638	2.748	0.00600 **

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)
Null deviance: 171.22 on 129 degrees of freedom
Residual deviance: 139.26 on 123 degrees of freedom
AIC: 153.26
Number of Fisher Scoring iterations: 4

La différence entre les pédagogies nouvelles n'est pas significative.

2.2.2. Réseau relationnel

Hypothèse opérationnelle n°2 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur, les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle possèdent un réseau relationnel plus stable et plus soutenant que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

TYPE T0	Non	Oui	TOTAL
Traditionnel	19	61	80
Pédagogie nouvelle	12	38	50
TOTAL	31	99	130

TYPE T1	Non	Oui	TOTAL
Traditionnel	29	51	80
Pédagogie nouvelle	16	34	50
TOTAL	45	85	130

TYPE T2	Non	Oui	TOTAL
Traditionnel	31	49	80
Pédagogie nouvelle	11	39	50
TOTAL	42	88	130

Analyses multi-variées
L'âge et le type de pédagogie sont significatifs (données non rapportées).

Coefficients:

	Estimate	Naive S.E.	Naive z	Robust S.E.	Robust z
(Intercept)	7.6483994	3.7788082	2.024024	3.5075047	2.180581
Péda. nouv.	0.7243419	0.3637011	1.991585	0.3559502	2.034953
AGE	-0.4047996	0.2138228	-1.893155	0.1980455	-2.043973

Estimated Scale Parameter: 1.009818
Number of Iterations: 1

La qualité du réseau relationnel en enseignement supérieur serait donc meilleure pour les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle, et indépendante de la qualité du réseau relationnel en Terminale et du moment de l'évaluation (rentrée universitaire ou second semestre).

Comparaison selon la METHODE (Traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori).

Relation T0

	Non	Oui	TOTAL
Traditionnel	19	61	80
Steiner	9	13	22
Ecole nouvelle	3	25	28
TOTAL	31	99	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.0593

Relation T1

	Non	Oui	TOTAL
Traditionnel	29	51	80
Steiner	11	11	22
Ecole nouvelle	5	23	28
TOTAL	45	85	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.0497

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(>|z|)	
(Intercept)	1.121e-16	4.264e-01	2.63e-16	1.0000	
Traditionnel	5.645e-01	4.857e-01	1.162	0.2451	
Ecole nouvelle	1.526e+00	6.521e-01	2.340	0.0193	*

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)
Null deviance: 167.71 on 129 degrees of freedom
Residual deviance: 161.55 on 127 degrees of freedom
AIC: 167.55
Number of Fisher Scoring iterations: 4

La différence est significative à T1 en faveur des Ecoles nouvelles/Montessori.

2.2.3. Sentiment d'auto-efficacité

Hypothèse opérationnelle n°3 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur, chez les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle le sentiment d'auto-efficacité est plus présent que chez les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.
Les questions posées à T0, T1 (« Pensez-vous que vous allez réussir cette année ? ») et T2 (« D'après votre niveau actuel, pensez-vous que vous allez passer en deuxième année ? ») ne sont pas identiques. On n'est pas exactement dans le cadre de mesures répétées.

Auto-Efficacité T0

TYPE	Non	Oui
Traditionnel	45	35
Pédagogie nouvelle	19	31

Fisher's Exact Test p-value = 0.04897 odds ratio = 2.085628

Auto-Efficacité T1

TYPE	Non	Oui
Traditionnel	60	20
Pédagogie nouvelle	21	29

Fisher's Exact Test p-value = 0.0002035 odds ratio = 4.092857

Auto-Efficacité T2

TYPE	Non	Oui
Traditionnel	46	34
Pédagogie nouvelle	20	30

Fisher's Exact Test p-value = 0.07114 odds ratio = 2.018203

Modélisation par régression logistique

Modèle retenu : on opte pour un modèle avec le sentiment d'auto-efficacité à T0, la filière choisie et le type d'enseignement (celles-ci étant les variables ayant un impact significatif sur la variable à tester):

Deviance Residuals:

Min	1Q	Median	3Q	Max
-1.8362	-0.8675	-0.5582	1.0414	1.9678

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(>|z|)
(Intercept)	-1.6289	0.5269	-3.091	0.00199 **
TYPEP´edagogie nouvelle	1.0919	0.4130	2.644	0.00819 **
AutoEf0Oui	0.8456	0.4106	2.060	0.03945 *
ETUDESBTS, IUT, école	1.1724	0.5824	2.013	0.04412 *
ETUDESfac	-0.1514	0.5049	-0.300	0.76433

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)

Null deviance: 172.26 on 129 degrees of freedom
Residual deviance: 146.14 on 125 degrees of freedom
AIC: 156.14
Number of Fisher Scoring iterations: 4

Dans le modèle ajusté sur la filière et le sentiment d'auto-efficacité à T0, l'effet du type d'enseignement est significatif.

Les étudiants issus de la pédagogie nouvelle ont ainsi une tendance significative à répondre plus souvent par la l'affirmative que ceux issus de l'enseignement traditionnel.

Les étudiants ayant répondu par la positive à T0 ont plus de chances de répondre de la même manière à T1.

Les étudiants en IUT/BTS/Ecole ont plus de chances de le faire que ceux en Prépa.

Comparaison selon la METHODE (Traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori).
On prend Steiner comme référence :

```
Méthode
          Steiner    Traditionnel     Ecole nouv./Montessori
            22            80               28

Coefficients:
                       Estimate    Std. Error  z value     Pr(>|z|)
(Intercept)            1.21420     1.13555     1.069       0.2850
Traditionnel           -1.35823    0.55611     -2.442      0.0146 *
Ecole nouvelle         -0.65019    0.64950     -1.001      0.3168
AutoEf0Oui             0.81030     0.41547     1.950       0.0511 .
ANXTRAIT               -0.03467    0.02140     -1.620      0.1052
ETUDESBTS, IUT, ´ecole 1.36225     0.60219     2.262       0.0237 *
ETUDESfac              -0.13358    0.50563     -0.264      0.7916
---
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)
Null deviance: 172.26 on 129 degrees of freedom
Residual deviance: 142.95 on 123 degrees of freedom
AIC: 156.95
Number of Fisher Scoring iterations: 4

Analysis of Deviance Table
Model 1: AutoEf1 ~ AutoEf0 + ETUDES
Model 2: AutoEf1 ~ Methode2 + AutoEf0 + ETUDES
Resid. Df Resid. Dev Df Deviance P(>|Chi|)
1 126 153.176
2 124 145.669 2 7.507 0.023
```

L’effet de la méthode, en ajustant sur le sentiment d’auto-efficacité à T0 et sur les études, est significatif. Les étudiants de Steiner ont plus de chances que ceux de l’enseignement traditionnel de répondre par l’affirmative en T1.

Mais l’on n’observe pas de différence significative entre Steiner et les autres pédagogies nouvelles.

2.2.4. Choix d’orientation

Hypothèse opérationnelle n°4 : Les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle choisissent davantage des filières artistiques ou liées à l’accompagnement et au soin que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.
On retrouve la variable Orientation dans les variables baseline, cependant, une re-catégorisation s’impose pour répondre de manière précise à l’hypothèse.

Nous procédons tout d’abord à un recodage des modalités.

- Artistique : audiovisuel, BTS communication visuelle, communication, design, école bijouterie, école costumière, fac art, musique, prépa art appliqué, lettres, musicologie, histoire de l’art, prépa littéraire.

- Accompagnement : psychologie, sciences de l’éducation, kiné, médecine, orthophoniste, prépa psychomotricien, assistante sociale, BTS carrières sociales, BTS service en espace rural, éducateur spécialisé, métier du social.

- Autres : archéologie, droit, école de traduction, histoire, langues, philosophie, prépa droit éco, sciences po, architecture, fac sciences, informatique, mécanique, prépa scientifique, BTS commerce,BTS communication des entreprises, commerce, hôtellerie, IUT gestion des entreprises et administration, IUT techniques de commercialisation, marketing, prépa HEC, sociologie, ne sait pas.

Orientation

TYPE	Autres	Accompagnement	Artistique	TOTAL
Traditionnel	52	17	11	80
Pédagogie nouv.	25	7	18	50
TOTAL	77	24	29	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.01376

Il y a une différence significative, avant ajustement, entre les types d'enseignement quant à l'orientation choisie : les étudiants issus de pédagogie nouvelle choisissent d'avantage les métiers artistiques, mais ceux issus de l'enseignement traditionnel choisissent d'avantage les métiers liés à l'accompagnement.

Nous procédons à un ajustement sur les variables baseline (p = 0,02).

Coefficients OR :

	(Intercept)	Péda.nouv.	Raisonné	Positif	Femme
Accompagnement	-1.87	0.379	-2.19	-0.2	1.57
Artistique	-2.31	1.62	-1.89	0.39	0.96

Residual Deviance: 218.7525
AIC: 238.7525

Les effets du type d'enseignement, de la circonstance du choix, du sexe, restent significatifs.

Les étudiants de pédagogie nouvelle ont donc plus de chances d'opter pour une orientation artistique ou liée au soin et à l'accompagnement que ceux de l'enseignement traditionnel.

Les étudiants ayant fait un choix raisonné ont moins de chances que ceux ayant fait un choix forcé d'opter pour ces deux types de carrière. Les étudiants ayant fait un choix positif ont plus de chances que ceux ayant fait un choix forcé d'opter pour une carrière artistique mais moins de chances d'opter pour une carrière liée au soin et à l'accompagnement.

Les étudiants de sexe féminin ont plus de chances que ceux de sexe masculin d'opter pour ces deux types de carrière.

Comparaison selon la METHODE (Traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori).

Orientation

METHODE	Autres	Accompagnement	Artistique	TOTAL
Traditionnel	52	17	11	80
Steiner	8	4	10	22
Ecole nouvelle	17	3	8	28
TOTAL	77	24	29	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.01851

La différence est significative d'après le modèle naïf. Nous procédons à l'analyse avec ajustement sur les facteurs de confusion.

Après ajustement la différence entre les pédagogies nouvelles n'est plus significative.

2.2.5. Satisfaction par rapport à l'orientation

Hypothèse opérationnelle n°5 : les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle sont davantage satisfaits de l'orientation choisie que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

On transforme la variable en variable binaire :

- Satisfait : envie depuis longtemps, intéressant, satisfait, très satisfait, va poursuivre.

- Autres : conseil membre de la famille, mitigé, non satisfait, par élimination, pas intéressant.

Satisfaction à T2

TYPE	Autres	Satisfait	TOTAL
Traditionnel	20	60	80
Pédagogie nouvelle	6	44	50
TOTAL	26	104	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.07706
odds ratio = 2.428848

Bien que la proportion d'étudiants satisfaits à T2 soit supérieure parmi les étudiants de pédagogie nouvelle, la différence n'est pas significative.

Il est utile d'analyser les circonstances du choix d'orientation, cette variable pouvant expliquer en partie la satisfaction de l'orientation.

On regroupe en trois catégories :

- Choix positif ou « vocationnel » : envie depuis longtemps, envie du moment, pluridisciplinarité, pour faire le métier choisi, pour la matière, pour voyager.

- Choix « raisonné » : avoir le temps de réfléchir, bon dans la matière, connaît quelqu'un du métier, conseiller d'orientation, conseils personne extérieure, études courtes, salon, portes ouvertes, pour les débouchés.

- Choix « forcé » : manqué date d'inscription, membre de la famille, par élimination, pas sûr, pression des parents.

TYPE	Forcé	Raisonné	Positif	TOTAL
Traditionnel	5	18	57	80
Pédagogie nouvelle	5	11	34	50
TOTAL	10	29	91	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.76

Avec cette catégorisation des circonstances de choix d'orientation, on n'identifie pas de différence significative entre les deux groupes d'étudiants sur ce point.

On reprend donc l'hypothèse concernant la satisfaction de l'orientation. On part du modèle comportant toutes les variables, on sélectionne le plus pertinent par AIC.

```
Coefficients:
                  Estimate   Std. Error  z value    Pr(>|z|)
(Intercept)       1.0986     0.2582      4.255      2.09e-05 ***
Pédagogie nouv.   0.8938     0.5060      1.766      0.0773 .
---
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)
Null deviance: 130.10 on 129 degrees of freedom
Residual deviance: 126.67 on 128 degrees of freedom
AIC: 130.67
Number of Fisher Scoring iterations: 4
```

Le modèle ne conserve que le type d'enseignement, mais son effet n'est pas significatif.

Comparaison selon METHODE (Traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori)

Satisfaction à T2

METHODE	Autres	Satisfait	TOTAL
Traditionnel	20	60	80
Steiner	4	18	22
Ecole nouvelle	2	26	28
TOTAL	26	104	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.1185

```
Coefficients:
                  Estimate   Std. Error  z value    Pr(>|z|)
(Intercept)       1.5041     0.5528      2.721      0.00651 **
Traditionnel      -0.4055    0.6101      -0.665     0.50631
Ecole nouvelle    1.0609     0.9187      1.155      0.24819
---
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)
Null deviance: 130.10 on 129 degrees of freedom
Residual deviance: 125.25 on 127 degrees of freedom
AIC: 131.25
Number of Fisher Scoring iterations: 5
```

La différence n'est pas significative entre les pédagogies nouvelles concernant la satisfaction par rapport à l'orientation après ajustement sur les facteurs de confusion.

2.2.6. Niveau d'anxiété

Hypothèse opérationnelle n°6 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur, les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle sont moins anxieux que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

	T0	T1	T2
Traditionnel	42.375	40.2875	40.8625
Pédagogie nouvelle	36.640	34.7400	35.1400

La comparaison peut se faire par un modèle de régression linéaire en ajustant sur les facteurs de confusion :

```
Coefficients:
                   Estimate   Std. Error  t value    Pr(>|t|)
(Intercept)        24.76205   3.23532     7.654      4.75e-12 ***
Pédagogie nouv.    -4.34674   1.44554     -3.007     0.003195 **
ANXTRAIT           0.21428    0.08279     2.588      0.010794 *
AnxEtat4c(32,38]   5.33903    1.90415     2.804      0.005862 **
AnxEtat4c(38,48]   11.41215   2.24818     5.076      1.37e-06 ***
AnxEtat4c(48,74]   8.55464    2.25647     3.791      0.000233 ***
---
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 7.601 on 124 degrees of freedom
Multiple R-Squared: 0.4294, Adjusted R-squared: 0.4064

F-statistic: 18.66 on 5 and 124 DF, p-value: 8.585e-14
```

Le type de pédagogie est significatif : les étudiants issus des pédagogies nouvelles sont moins anxieux que les autres à la rentrée universitaire.

Comparaison selon la METHODE (Traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori).

T0 Shapiro-Wilk normality test W = 0.9545, p-value = 0.0002554

T1 Shapiro-Wilk normality test W = 0.9804, p-value = 0.05744

T2 Shapiro-Wilk normality test W = 0.9636, p-value = 0.001476

```
Coefficients:
                   Estimate   Std. Error  t value    Pr(>|t|)
(Intercept)        14.98615   3.61965     4.140      6.33e-05 ***
Traditionnel       2.41053    1.99257     1.210      0.22865
Ecole nouv.        -1.46469   2.36233     -0.620     0.53637
ANXTRAIT           0.29730    0.09028     3.293      0.00129 **
ANXETAT            0.22966    0.08104     2.834      0.00536 **
---
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 8.09 on 125 degrees of freedom
Multiple R-Squared: 0.3483, Adjusted R-squared: 0.3275
F-statistic: 16.7 on 4 and 125 DF, p-value: 5.415e-11
```

La différence n'est pas significative entre les pédagogies nouvelles.

2.2.7. Symptômes dépressifs

Hypothèse opérationnelle n°7 : les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle présentent moins de symptômes dépressifs que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

On a vu que les étudiants issus de l'enseignement traditionnel avaient un score de dépression plus élevé à T0. On s'intéresse ici aux scores à la rentrée universitaire.

	T0	T1	T2
Traditionnel	5.31	4.36	5.05
Pédagogie nouvelle	3.46	2.66	2.58

Coefficients:

	Estimate	Naive SE	Naive z	Robust SE	Robust z
(Intercept)	3.6015441	0.6284732	5.730624	0.68342995	5.269807
Pédagogie nouv.	-1.3303592	0.5016224	-2.652113	0.51953208	-2.560687
BECKTOTR	0.4337394	0.0595291	7.286174	0.07327221	5.919562
ETUDESBTS/IUT	-1.5417205	0.6799931	-2.267259	0.75179914	-2.050708
ETUDESfac	-1.4896561	0.5830010	-2.555152	0.58949172	-2.527018

Estimated Scale Parameter: 9.035488
Number of Iterations: 1

En ajustant sur le niveau de dépression en Terminale et sur le type d'établissement choisi, les étudiants des écoles à pédagogie nouvelle on des scores de dépression inférieurs à ceux du traditionnel à l'arrivée dans l'enseignement supérieur, ces niveaux n'étant pas différents à T1 et T2.

Comparaison selon la METHODE (Traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori).

T0 Shapiro-Wilk normality test W = 0.8836, p-value = 1.151e-08

T1 Shapiro-Wilk normality test W = 0.8987, p-value = 6.57e-08

T2 Shapiro-Wilk normality test W = 0.849, p-value = 3.326e-10

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(>|t|)
(Intercept)	0.07198	1.25249	0.057	0.95426
Traditionnel	1.15345	0.64385	1.791	0.07568 .
Ecole nouv.	0.11749	0.75743	0.155	0.87698
ANXTRAIT	0.06689	0.02882	2.321	0.02195 *
ETUDESBTS/IUT	-1.38446	0.69382	-1.995	0.04821 *
ETUDESfac	-1.44020	0.58813	-2.449	0.01574 *
BECKTOTR	0.24851	0.07637	3.254	0.00147 **

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 2.598 on 123 degrees of freedom
Multiple R-Squared: 0.3312, Adjusted R-squared: 0.2986
F-statistic: 10.15 on 6 and 123 DF, p-value: 4.18e-09

Le modèle n'identifie pas de différence significative entre les pédagogies nouvelles concernant les scores de dépression.

2.2.8. Satisfaction de la vie d'étudiant

Hypothèse opérationnelle n°8 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur, les sujets issus des écoles à pédagogie nouvelle sont davantage satisfaits de leur vie d'étudiant que les sujets ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel. On procède à l'évaluation de l'évolution de la satisfaction.

	T0	T1	T2
Traditionnel	0.65	0.60	0.5625
Pédagogie nouvelle	0.70	0.68	0.6600

Pour T0 Fisher's Exact Test p-value = 0.5727   odds ratio = 1.254220

On n'identifie pas de différence significative à T0.
On effectue l'ajustement sur les autres variables. On part d'un modèle avec toutes les variables, on le réduit par le critère AIC.

Coefficients:

	Estimate	Naive SE	Naive z	Robust SE	Robust z
(Intercept)	7.51887167	3.9667727	1.8954632	4.1107610	1.8290705
Pédagogie nouv.	0.82698498	0.3874944	2.1341858	0.3869412	2.1372370
SatVie0Satisfait	0.83366446	0.3362694	2.4791562	0.3370563	2.4733689
AGE	-0.46182643	0.2239759	-2.0619471	0.2361071	-1.9560044
CSP.mèreEmployé	-0.07660382	0.4803016	-0.1594911	0.5160416	-0.1484451
CSP.m`ere2art	-1.78960976	0.8816831	-2.0297653	0.7652316	-2.3386510
CSP.m`ere2Cadre	-0.61496428	0.5226233	-1.1766873	0.5466516	-1.1249656
ETUDESBTS/IUT	0.87549948	0.4850094	1.8051187	0.4756692	1.8405638
ETUDESfac	0.83403595	0.4163874	2.0030290	0.4127509	2.0206762

Estimated Scale Parameter: 1.037137
Number of Iterations: 1

Dans ce modèle, l'effet du type d'enseignement est significatif et constant à T1 et T2 : les sujets des écoles à pédagogie nouvelle sont davantage satisfaits de leur vie d'étudiant comparé aux autres sujets de l'étude.

Comparaison selon METHODE (Traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori)

T0

METHODE	Non	Satisfait	TOTAL
Traditionnel	28	52	80
Steiner	10	12	22
Ecole nouvelle	5	23	28
TOTAL	43	87	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.09571

Satisfaction T1

METHODE	Non	Satisfait	TOTAL
Traditionnel	32	48	80
Steiner	10	12	22
Ecole nouvelle	6	22	28
TOTAL	48	82	130

Fisher's Exact Test p-value = 0.1528

On n'observe pas de différences significatives entre les pédagogies nouvelles. On procède à un ajustement sur les variables baseline.

```
Coefficients:
                  Estimate   Std. Error  z value    Pr(>|z|)
(Intercept)       0.21474    0.74823     0.287      0.7741
Traditionnel      -0.05892   0.54167     -0.109     0.9134
Ecole nouvelle    1.14165    0.71175     1.604      0.1087
SatVie0Satisfait  1.03846    0.41642     2.494      0.0126 *
CSP.mèreEmployé   -0.08666   0.61616     -0.141     0.8882
CSP.m`ere2art     -2.32635   1.13187     -2.055     0.0398 *
CSP.m`ere2Cadre   -1.16836   0.65358     -1.788     0.0738 .
---
Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
(Dispersion parameter for binomial family taken to be 1)
Null deviance: 171.22 on 129 degrees of freedom
Residual deviance: 149.22 on 123 degrees of freedom
AIC: 163.22
Number of Fisher Scoring iterations: 4
```

La différence n'est toujours pas significative entre les pédagogies nouvelles.

2.2.9. Symptômes physiques communs

Hypothèse opérationnelle n°9 : lors de l'arrivée dans l'enseignement supérieur, les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle présentent moins de symptômes physiques communs que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

Etant donné le peu de sujets ayant rapporté des problèmes physiques de type maux de ventre, maux de tête et troubles du sommeil (3 à T0 et 5 à T1), nous ne testons pas cette hypothèse.

2.2.10. Résultats scolaires

Hypothèse opérationnelle n°10 : au cours de la première année dans l'enseignement supérieur, les étudiants issus des écoles à pédagogie nouvelle obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les étudiants ayant suivi leur scolarité dans le système scolaire traditionnel.

La variable à expliquer est la Moyenne, mesurée à T2.

Shapiro-Wilk normality test W = 0.9611, p-value = 0.001746

Etant donné que les résultats ne se répartissent pas selon une loi normale, nous procédons à un test non-paramétrique.

Kruskal-Wallis chi-squared = 8.472, df = 1, p-value = 0.003607

INDICES: Traditionnel

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
7.00	9.00	10.00	10.38	12.00	14.00	9.00

INDICES: Pédagogie nouvelle

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
7.00	10.00	12.00	11.36	13.00	15.00	3.00

Les étudiants de pédagogie nouvelle ont tendance à obtenir de meilleures moyennes que ceux de l'enseignement traditionnel.

L’analyse ajustée apporte les précisions suivantes :

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(>|t|)
(Intercept)	10.3752	0.4468	23.220	<2e-16 ***
Pédagogie nouv.	0.7580	0.3484	2.176	0.0317 *
GENDERfemale	-0.9234	0.3613	-2.556	0.0119 *
ETUDESBTS/IUT	1.0878	0.4772	2.280	0.0245 *
ETUDESfac	0.8518	0.4144	2.056	0.0421 *

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 1.742 on 113 degrees of freedom
Multiple R-Squared: 0.1568, Adjusted R-squared: 0.1269
F-statistic: 5.252 on 4 and 113 DF, p-value: 0.0006454

Le modèle retient le type d’enseignement (les étudiants de pédagogie nouvelle ont en moyenne 0.76 points de plus que ceux de l’enseignement traditionnel, à sexe et études comparables), le sexe (les femmes obtiennent en moyenne 0.92 points de moins que les hommes, à type d’enseignement et études comparables), et les études (les étudiants de prépa obtenant des moyennes inférieures aux autres, à sexe et études comparables).
Le R2 de ce modèle n’est pas élevé, indiquant qu’on n’explique que 13 % de la variance de la moyenne à T2 par le type d’enseignement, le sexe et les études.

Comparaison selon METHODE (Traditionnel, Steiner, Ecoles nouvelles/Montessori)

Shapiro-Wilk normality test W = 0.9611, p-value = 0.001746

INDICES: Traditionnel

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
7.00	9.00	10.00	10.38	12.00	14.00	9.00

INDICES: Steiner

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
7.00	11.75	12.50	12.00	13.25	14.00	2.00

INDICES: Ecole nouvelle

Min.	1st Qu.	Median	Mean	3rd Qu.	Max.	NA's
7.00	9.50	11.00	10.89	12.00	15.00	1.00

Kruskal-Wallis chi-squared = 12.9511, df = 2, p-value = 0.001541

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	t value	Pr(>|t|)
(Intercept)	24.34288	4.83248	5.037	1.86e-06 ***
Traditionnel	-2.16652	0.55270	-3.920	0.000154 ***
Ecole nouvelle	-2.02314	0.60458	-3.346	0.001121 **
GENDERfemale	-0.79678	0.36290	-2.196	0.030224 *
AGE	-0.66654	0.25742	-2.589	0.010918 *
ETUDESBTS/IUT	1.46352	0.47167	3.103	0.002436 **
ETUDESfac	1.05536	0.40549	2.603	0.010524 *
BECKTOTR	-0.06848	0.04105	-1.668	0.098096 .

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1
Residual standard error: 1.664 on 110 degrees of freedom
Multiple R-Squared: 0.2513, Adjusted R-squared: 0.2036
F-statistic: 5.273 on 7 and 110 DF, p-value: 3.236e-05

La différence est significative entre les pédagogies nouvelles, en faveur des sujets de Steiner.

2.3. Exemple d’entretiens réalisés aux trois temps de l’étude

2.3.1. Entretien de Terminale sujet système traditionnel

Code : TENS01

Entretien élève de terminale S

1. Comment se passe cette année pour vous ?
Ben, pas très bien en fait parce que je me suis trompée d’orientation. En première ça allait encore, mais là j’ai de moins en moins d’intérêt pour les maths. Ce n'est pas motivant, c’est dur à suivre. Surtout qu’en fait je veux plutôt faire art après, donc ça n’a rien à voir avec les maths. Là j’ai pris option musique, mais pour le reste j’ai du mal à suivre. Ça fait peur pour le bac, en plus je suis prise dans les écoles d’art alors il faut pas que je le rate.

2. Comment organisez-vous votre travail ? (méthode d’apprentissage,…)
Je travaille tous les soirs et les week-ends, c’est obligatoire.
RS : et vous avez l’impression d’avoir une méthode de travail qui fonctionne bien ?
Ça marche à peu près, mais je ne comprends pas les maths. Heureusement j’ai quelqu’un qui m’aide pour les maths en plus à la maison.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ? (anciennes connaissances, élèves de terminale, famille, enseignants,…)
En fait il y a plusieurs groupes dans la classe, mais j’ai des amis dans la classe et aussi dans d’autres classes. Avec les profs ça va. Dans la famille pas de problèmes.

4. Comment vous sentez-vous en terminale ? (sentiments, problèmes physiques, psychologiques, addictions,…)
Je suis plus fatiguée que l’année dernière, c’est le rythme, toutes les semaines, ça n’arrête pas. En plus je suis stressée depuis le début de l’année. Je suis sujette à des maux de tête à cause du stress.

RS : vous fumez ?
Oui.

5. Pourriez-vous me raconter comment se passe une journée au lycée ?
J’habite juste au-dessus du lycée donc je me lève 20 minutes avant, je déjeune avec mes parents, je vais en cours, je mange pas tous les jours à la cantine, des fois je rentre. Après les cours je rentre et je travaille jusqu’à ce que j’en ai marre et le soir je regarde sur l’ordinateur, la télé, je cherche du temps pour faire de la musique parce que c’est important et de prendre des photos, des choses comme ça. Je me couche vers 22h.

6. Avez-vous des activités en dehors du lycée ?
La musique, les photos, voir des amis, des sorties, mais je sors moins cette année, moins tard en tout cas.

7. Pensez-vous que vous allez avoir le Bac du premier coup ?
Pas sûr, mais j’espère.

RS : et le bac français comment ça s'est passé ?
Non parce que je suis pas forte en français et puis notre prof était pas super et en plus il est parti début mai, donc on était pas très bien préparé. Mais pour les notes ça va j'ai rattrapé avec les TPE et la musique.

8. Dans quelles conditions vivez-vous ?
J'ai des frères et sœurs mais ils sont plus grands. Je suis la plus petite. Des fois mon frère revient à la maison pour travailler avec mon père. Je m'entends très bien avec eux.

9. Avez-vous choisi votre orientation pour l'année prochaine : laquelle, à quel moment et dans quelles circonstances avez-vous pris cette décision ?
Une école d'art, en fait c'est une prépa aux grandes écoles d'art sur Paris.
RS : ça fait longtemps que vous avez envie de faire ça ?
Oui ça fait longtemps que j'ai envie de travailler dans le cinéma, l'image, comme toute la famille d'ailleurs. Mon frère est caméraman, ma sœur est aussi dans le milieu artistique…

10. En quoi pensez-vous que l'enseignement supérieur est différent du lycée ?
C'est quelque chose qui me plait vraiment, parce que là les seuls matières qui me plaisent c'est histoire et anglais, mais ce n'est pas utile en S. Et puis être avec des gens qui partagent les mêmes passions. Etre sur Paris ça va changer aussi. Et puis le lycée on n'a pas le choix alors que là c'est vraiment personnel.

11. Comment appréhendez-vous la transition du lycée vers l'enseignement supérieur ?
Ah, oui ! Vraiment plaisir, non j'ai pas peur du tout.

12. Habituellement, quelles stratégies utilisez-vous pour faire face aux difficultés ?
J'essaie de réfléchir à la meilleure solution et après je demande de l'aide aux amis, aux parents…

13. Pour vous c'est quoi être étudiant ?
Etre étudiant c'est être autonome, il ne dépend pas de ses parents parce qu'il sait ses propres choix, il commence sa vie d'adulte. C'est la fin de l'encadrement, il ne rend pas de comptes à quelqu'un avec les billets de retard etc. C'est pour soi qu'on travail, chacun a ses priorités.

14. Pour vous, que signifie réussir sa vie ?
C'est de se sentir épanoui, ne pas être dans le besoin, avoir un métier intéressant et qui nous plaise. Avoir une famille heureuse.

15. Etes-vous satisfait de vos études et de votre vie aujourd'hui ?
Oui, à part le stress du bac.

2.3.2. Entretien rentrée universitaire sujet système traditionnel

Code : TENS01

Profession du père : réalisateur

Profession de la mère : scénariste

1. Comment se passe cette année pour vous ? (aspects pratiques, adaptation,…)
Malgré la quantité de travail et les 45 minutes de transport matin et soir ça ma plait énormément car je suis dans un univers différent du lycée avec que des nouvelles matières (prépa d'école d'art).

2. Comment organisez-vous votre travail ?
Comme je vois chaque prof qu'une fois par semaine on a toujours une, deux, voire trois semaines pour faire nos rendus. Donc j'essaie de faire avancer chaque projet un peu tout les soirs.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ?
- Etudiants
Je possède un groupe d'amis dans le sein de la classe, on travail ensemble comme on va au cinéma ensemble. Bonne ambiance.

- Anciens amis
Je les vois que le week-end. J'ai l'impression que notre relation devient un peu superficiel contenu de l'éloignement de nos activités.

- Enseignants:
Relation très sympathique. On est amené à tutoyer nos profs (prépa d'écoles d'art) je les vois plus comme des conseillers que l'image du prof au lycée.

- Famille
Meilleure que l'année du bac, pas de problème j'ai l'impression que ce que je fais les intéresse davantage vu que ce n'est plus quelque chose de commun comme le bac.

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée ?
Je suis fatiguée avec tout le boulot qui nous est demandé, mais je reste de bonne humeur. Pas de problème particulier.

Fumez-vous ? Oui.

5. Pourriez-vous raconter comment se passe une journée type pour vous cette année ?
Lever à 7h je pars prendre le train à 8h. J'arrive à l'école rue de Sèvres à Paris à 8h50. Juste le temps de prendre un café. De 9 h à 12h nous avons cours d'histoire de l'art où la prof rend le cours très intéressant. Après j'ai deux heures pour déjeuner un sandwich dans le parc en face tout en faisant des croquis. L'après-midi j'ai 3h de cours de Volume (construction d'objets). Je rentre chez moi je dîne et je travail pouvant aller jusqu'à 2h du matin pour l'instant.

6. Avez-vous des activités en dehors de vos études ? Lesquelles ?
Conservatoire en flûte traversière.

7. Pensez-vous que vous allez réussir cette année ?
Oui.

8. Depuis le début de l'année scolaire dans quelles conditions vivez-vous ?
Je vis chez mes parents qui me payent mon école.

9. A quel moment et dans quelles circonstances avez-vous choisi de faire les études que vous suivez cette année ?
Comme toute la famille travaille dans le cinéma, soit plus généralement le monde artistique, j'ai toujours eu envie de m'intéresser à cette branche. Mon choix s'est juste consolidé au fil des années.

10. Par rapport à ce que vous avez connu au lycée, qu'est-ce qui vous semble différent dans l'enseignement supérieur ?
Je me rends compte qu'au lycée on était dans un cocon, on était complètement dans notre monde où tout tournait autour du lycée. Les études supérieures nous font sortir de cette ambiance dans laquelle on était depuis la maternelle pour ouvrir un horizon plus large.

11. Comment s'est passé cette transition pour vous ?
Pas de problème.

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées ?
Pas de problème.

13. Aujourd'hui, pour vous que signifie « être étudiant » ?
Avoir des réductions (musée, ciné etc.). Avoir la considération des adultes, on n'est plus des enfants. On fait des études qu'on a vraiment choisit.

14. Réussir sa vie c'est quoi pour vous ?
Etre heureux en se levant le matin.

15. Etes-vous satisfait de vos études et de votre vie aujourd'hui ?
Oui.

2.3.3. Entretien second semestre sujet système traditionnel

Code : TENS01 **Etudes en cours :** année préparatoire aux écoles d'art

1. Comment se passe votre second semestre ?

Assez stressant et le temps passe très, très vite, car les concours ont déjà commencé.

- Avez-vous beaucoup de travail ?

Les cours à l'école sont plus libre mais beaucoup de travail personnel.

2. Comment vous organisez-vous dans votre travail en ce moment ?

Dès que j'ai une idée pour faire quelque chose je fonce.

- Avez-vous l'impression que votre méthode de travaille est adaptée aux exigences ? Oui.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous en ce moment ?

- Etudiants : bonne ambiance dans la classe, mais la relation ne va pas plus loin ou très peu en dehors de l'école.

- Anciens amis : je me suis un peu éloignée des mes anciens amis à cause de mon déménagement (Sèvres à Paris) y a deux mois, et aussi car nos centres d'intérêts s'éloignent et on n'a plus la même maturité.

- Enseignants : très bonnes.

- Famille : bonne relation en ce moment.

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée du second semestre ?

Beaucoup d'autonomie pas toujours facile à gérer, stress des concours, plus grande fatigue qu'au premier trimestre, un peu de solitude, mais c'est pas plus mal, ça permet de travailler et de me concentrer sur ce qui m'importe.

Fumez-vous ? Oui.

5. Détaillez une journée typique de ce second semestre : Pareil qu'au premier.

6. Quelles sont vos activités en dehors des études ? Danse, exposition, cinéma, sortie ave mes amis, musique.

7. D'après votre niveau actuel, pensez-vous que vous allez passer en deuxième année ?

J'espère ne pas passer en deuxième année de prépa et d'avoir directement mes concours cette année.

- Quelles étaient vos moyennes sur les matières principales au premier semestre :

Matière	Moyenne semestre 1	C'est plutôt bien (comparé à la classe)	C'est moyen pour cette matière	C'est plutôt faible pour cette matière
dessin	8		X	
perspective	5			X
Dessin d'analyse	5			X
Histoire de la photo	15	X		
Histoire de l'art	12		X	
créativité	16	X		
Dessin de modèle vivant	12		X	

8. Avez-vous changé de lieu et de mode de vie au second semestre ?

Déménagement avec mes parents de Sèvres à Paris, ça rapproche de l'école et ça change le mode de vie par rapport à la banlieue.

9. Etes-vous satisfait de l'orientation choisie pour cette année et pensez-vous poursuivre l'année prochaine dans la même branche ?

Oui.

10. Comment s'est passé le premier semestre pour vous ?
Très bien.

- Vous avez eu le Bac : au rattrapage, de justesse, avec mention AB, B, TB ?
J'ai eu le bac de justesse.

11. Le second semestre est-il très différent du premier pour vous ? Si oui, en quoi ?
Oui, il est différent, car l'organisation interne de l'école a changé ; nous n'avons plus des vrais cours mes des conseils et des ateliers libres pour préparer nos dossiers pour les concours.

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées cette année (même petites) ?
J'en ai parlé avec mes parents et/ ou mes amis. J'ai essayé de prendre sur moi et de surmonter le problème.

13. Aujourd'hui quelle représentation avez-vous de « l'étudiant » ?
Je me pose des questions, car pour moi l'étudiant c'est en tout cas pas celui qui va manifester contre le CPE. La démocratie ne se fait pas en manifestant. L'étudiant, moins materné que le lycéen doit faire ses preuves vraiment tout seul, personne ne viendra le chercher.

14. Qu'est-ce qui dans votre vie vous donnera la sensation d'avoir « réussi » ? Garder une bonne relation avec ma famille, fonder une famille, avoir un métier qui me plait, et gagner assez d'argent pour pouvoir vivre sans faire de sacrifices et pouvoir voyager.

15. Etes-vous content de votre vie actuellement ? Je ne suis pas satisfaite à 100%, mais dans l'ensemble ça va.

2.3.4. Entretien de Terminale sujet Steiner

Entretien élève de Terminale L

Code : TSV01

1. Comment se passe cette année pour vous ? (aspects pratiques, adaptation,…)

Plutôt bien. L'intégration au niveau du rapport aux personnes de la classe, au niveau des professeurs aussi. Après euh, moi le problème que j'ai eu c'est le rythme au niveau de la terminale, c'est vrai que c'est assez stressant. Normalement je suis pas de nature stressée, mais là je trouve qu'il y a beaucoup de travail, le rythme est plus soutenu, enfin surtout il y a beaucoup de pression.
RS : En 12e classe à Steiner vous aviez moins de travail…
Non, en fait on avait plus de travail, même beaucoup plus de travail, mais cette année c'est plus au niveau de la pression, voilà, on a des examens tout le temps…
RS : c'est-à-dire ?
Toutes les semaines.
RS : et vous avez l'impression que les autres aussi ressentent cette pression, ceux qui étaient déjà dans le lycée avant la terminale ?
Non, pas forcément non. Après ça dépend des personnes, mais en général je crois pas non.

2. Comment organisez-vous votre travail ? (méthode d'apprentissage,…)
Comment je m'organise… Comparé à Steiner c'est vrai qu'on a moins de travail à faire, beaucoup moins même, donc c'est vrai que j'ai plus de facilités par rapport au travail.
RS : Est-ce que tu as l'impression que ta façon de travailler, tes méthodes marchent ?
Oui, je pense que ça marche. J'essaie de faire les choses à l'avance, mais comme je suis un peu flémard, en général je fais ce que les profs demandent, je fais un peu au jour le jour. Je crois que j'ai mieux appris à m'organiser. C'est pas les profs qui m'ont appris ça, c'est par moi-même, parce que l'année dernière il y avait tellement de travail qu'on était obligé d'apprendre à s'organiser pour arriver à tout faire.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ? (anciennes connaissances, élèves de terminale, famille, enseignants,…)

Avec les élèves ça se passe bien, avec les profs aussi, même si c'est » pas pareil qu'à Steiner. Les profs sont là pour faire leur cour, une fois qu'ils sont fini moi je les connais plus ; s'ils me croisent à la récrée ils me disent même pas bonjour. Ça n'a rein à voir avec Steiner où on est beaucoup plus soutenu, même après les cours et c'est peut-être plus un dialogue d'adulte à adulte. Là c'est une relation prof/élève. On est toujours pris pour des enfants. C'est peut-être plus ça que je reprocherai à mon école c'est qu'il n'y a pas cette relation d'adulte à adulte.

RS : est-ce qu'il y en a d'autres qui ont votre âge dans la classe ? Est-ce que vous avez l'impression d'être plus mature que les autres ?
Non, enfin en tout cas je ne le perçois pas comme ça. Ca dépend des personnes et puis heureusement il y en a qui ont redoublé donc qui ont le même âge que moi.

RS : avez-vous gardé des contacts avec votre classe de Steiner ? Est-ce que vous vous entre-aidez ?
Non. On se voit souvent pour discuter, mais pas pour travailler.

4. Comment vous sentez-vous en terminale au niveau physique, psychologique, est-ce que vous fumez…? (sentiments, problèmes physiques, psychologiques, addictions,…)

Bon alors, moi déjà cette année je suis vraiment plus fatigué. Je me traîne plus. Je doute plus, j'ai moins confiance en moi. Je doute plus sur l'avenir, par rapport à ce que j'aimerai faire, je voudrais faire du cinéma, mais maintenant je me remets en question, parce que je ne suis pas sûr que j'aurai le Bac déjà, donc je suis pas sûre que je pourrais aller dans l'enseignement supérieur…

RS : vous n'êtes pas sûr que vous aurez le Bac…
Non ! Parce qu'en fait je suis pas très bon élève…
Par rapport à la cigarette puisque vous me demandiez au début, en fait je fume beaucoup moins qu'avant. Au niveau du stress j'ai l'impression que je prends plus sur moi. C'est différent de l'année dernière où je sortais tout le temps. Là je fume moins, je bois moins et je dors plus !

5. Pourriez-vous me raconter la dernière journée que vous avez passée au lycée ?

Ben déjà je commence tous les matins à 8h, donc je me lève très tôt, à 6h30. Je prends le métro.

RS : Cette partie là de la journée vous stress déjà ou pas ?
Non, en fait quand je parle de stress c'était surtout au début de l'année. Maintenant je me suis bien intégré, j'ai pris du recule par rapport à tout ce qui se passait et ça va maintenant je me sens bien quoi.
Donc après les cours durent une heure et sont coupés par 5 minutes de pause où tout le monde va fumer sa clope dehors. Il y a une bonne ambiance.

RS : Et les cours sont intéressants ?
Oui, moi j'ai la chance d'avoir deux profs de cours principaux donc SES et philo qui sont intéressants, ils sont engagés, mais ils écoutent pas trop les élèves, mais bon… pour moi ça reste quand-même des bons profs, ouais ils sont intéressants. Sinon bon c'est un peu la routine.
Après il y a une pause à midi de 1h pour manger. A 17h je rentre, je travaille et puis je prends un moment de détente. Je me couche vers 22h parce que je me lève tôt après.

6. Avez-vous des activités en dehors du lycée ?

Ben plus trop non. Avant je faisais des ateliers cinéma, j'étais inscrit à la MJC, mais là j'ai arrêté, c'était les bonnes résolutions du début d'année, mais là… Je fais plus de sport non plus. Mais là j'hésite à reprendre parce que j'ai plus de temps que prévu. Je vais peut-être reprendre pour me changer les idées.
Sinon je vois des amis et surtout ma copine, plus que les amis comparé à l'année dernière.

7. Pensez-vous que vous allez avoir le Bac du premier coup ?

Au début de l'année je pensais pas du tout l'avoir…

RS : vous dites ça par rapport aux résultats que vous avez eu en début d'année ?
Oui ! C'est ça. J'avais pas des très bonnes notes au début quand je suis arrivé au lycée et le bac français c'était moyen. Là ça commence à aller un peu mieux donc je doute moins… Je pense même que je pourrai l'avoir, mais bon je garanti rien... J'ai l'impression qu'au lycée on nous demande plus de technique et de la méthode, alors qu'à Steiner c'était plus les idées qui comptaient.

8. Dans quelles conditions vivez-vous ?

J'habite chez mes parents.

RS : Pour les repas vous mangez avec la famille ou vous avez votre propre rythme ?
Non, on mange ensemble. Mais sinon pour le reste je m'organise seul.

RS : Et en général vous travaillez tous les soirs ?
Non, pas tous les soirs, parce que comme je vous disais au début je suis un peu flémard ! Mais par contre je travail tout seul. Je demande pas à mes parents de m'aider.

9. Avez-vous choisi votre orientation pour l'année prochaine ?

Oui j'aimerais faire une école de cinéma, enfin en tout cas sur les métiers artistiques. Je veux faire un métier dans lequel je suis content de travailler. Même si c'est risqué, je veux quand même le tenter. Parce que je veux faire ce que je veux, enfin ce que j'aime.

RS : Et avec les atelier tu as déjà pu te rendre compte du travail…
Oui et puis j'ai fais un court métrage comme chez d'œuvre de 12e classe. J'ai déjà pu rencontrer pas mal de personnes du milieu grâce aux ateliers de la MJC et grâce à Steiner.

RS : et vous avez déjà une idée de l'école dans laquelle vous aimeriez aller ?
J'ai commencé à me documenter sur les écoles et j'en ai trouvé une qui me plairait c'est l'ESRA. En fait c'est sur l'audiovisuel, l'image, cinéma et télé.

RS : Est-ce que vous savez déjà dans quel domaine vous aimeriez travailler ?
Non en fait pour l'instant je veux faire une école pour voir justement et choisir après en fonction de ce qui me plait le plus.

10. En quoi pensez-vous que l'enseignement supérieur est différent du lycée ?

Ben, c'est vraiment plus intéressant, on est plus libre, on nous considère plus comme des adultes, on nous fait confiance. Et puis on se spécialise vraiment. Parce que là on est contraint à suivre des cours alors que c'est pas forcément des matières qui nous intéressent. Je l'attends avec impatience ! Oui vraiment avec beaucoup d'impatience ! (rires) Peut-être je m'en fais une image trop belle, mais j'ai envie de me débarrasser au plus vite de cette année.

11. Comment appréhendez-vous la transition du lycée vers l'enseignement supérieur ?

Ben bien !

12. Habituellement, quelles stratégies utilisez-vous pour faire face aux difficultés ?

Souvent je vais voir des amis, ça m'a toujours permis d'aller mieux. Cette année j'ai moins utilisé ça mais plus avec ma petite amie.

RS : oui donc c'est aussi grâce aux relations.

Oui mais c'est différent parce qu'avec les amis c'était plus pour faire la fête, déconner pour oublier, alors qu'avec la petite amie c'est plus profond, c'est plus pour parler des soucis…
Cette année en fait j'ai plus pris sur moi-même, à tel point que ça s'est physiquement ressenti, c'est-à-dire que je suis tombé souvent malade.

RS : est-ce que vous avez l'impression que l'Ecole Steiner, l'éducation, les compétences développées, vous ont aidé aussi à faire face à ces difficultés au début de l'année ?
Oui sûrement, mais je ne saurais pas forcément dire quoi… Enfin en tout cas les relations développées à l'école c'est sûr, c'est vraiment important.

13. Pour vous c'est quoi être étudiant ?

C'est être plus libre, faire le choix de ses études, organiser sa vie, commencer à s'orienter vraiment.

14. Pour vous, que signifie réussir sa vie ?

Etre heureux. Pas forcément gagner de l'argent. Si on parle par rapport qu travail, se serait de me lever et d'être content d'aller au travail. D'être bien en soi.

15. Etes-vous satisfait de vos études et de votre vie aujourd'hui ?

Non. Je ne suis pas satisfait de cette année. Les années d'avant j'étais vraiment content, mais la terminale… Même si je passe des bons moments… Je suis vraiment pas satisfait.

RS : Est-ce que vous voudriez rajouter quelque chose ?
Oui par rapport aux questionnaires, en fait le dernier je trouve que c'est un peu extrême les réponses, donc moi j'ai mis presque toujours 1 ou parfois 2, mais sinon ça passait directement à l'autre extrême, il n'y a pas vraiment d'entre deux… Donc voilà c'était juste pour vous dire que j'ai essayé de voir si je pouvais mettre quelque chose de plus nuancé mais en général il y avait que la première réponse qui me correspondait.

RS : C'est plutôt bon signe puisque c'est un questionnaire qui évalue la dépression !

2.3.5. Entretien de rentrée universitaire sujet Steiner

Code : TSV01

Profession du père : Professeur
Profession de la mère : Institutrice

1. Comment se passe cette année pour vous ? (aspects pratiques, adaptation,…)
Cette année se passe très bien car je suis enfin étudiant et donc plus libre, plus autonome. Et surtout je fais enfin se qu'il me plait. Du cinéma.

2. Comment organisez-vous votre travail ?
Et bien quand j'ai du temps je le fais de toute façon j'en est pas trop ou du moins c'est que du plaisir.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ?

- Etudiants
Au niveau des relations cela se passe très bien, je m'entend avec toute ma promo. On s'organise de nombreuses soirées ensemble.

- Anciens amis
Et bien je n'ai pas trop le temps de voir tous mes anciens amis, mais sauf le noyau dur, enfin les bon amies.

- Enseignants
La relation avec les enseignants varie selon les personnes, mais il m'arrive de discuter avec quelques uns.

- Famille
Depuis que j'ai eu mon bac tout va pour le mieux.

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée ?

Je me sens très bien. Je revis.

Fumez-vous ?
Beaucoup, car je fume quand je suis content !

5. Pourriez-vous raconter comment se passe une journée type pour vous cette année ?

Et bien je commence les cours environs à 10h du matin donc je me lève vers 8H pour prendre le RER (trois quart d'heure de trajet). Je retrouve mes camarades devant l'école avec qui je fume une cigarette. Après deux heures de court, on profite de la pause pour aller prendre un café à la brasserie du coin. Après la fin des cours, je vais toujours manger avec des amis manger soit un sandwich soit à la brasserie. Puis re-cours, à la sortie soit on s'organise une soirée, soit je vais voir ma copine, soit je rentre chez moi. Je me couche vers minuit.

6. Avez-vous des activités en dehors de vos études ? Lesquelles ?

Je vais voir beaucoup d'exposition de photo, de peinture. Ainsi que voir des films et des pièces de théâtre.

7. Pensez-vous que vous allez réussir cette année ?

J'ai la volonté de finir major de ma promo et je pense pouvoir y arriver !

8. Depuis le début de l'année scolaire dans quelles conditions vivez-vous ?
Je vis encor chez mes parents. Je viens de trouver un travail dans une MJC qui me permettra de devenir encor plus autonome.

9. A quel moment et dans quelles circonstances avez-vous choisi de faire les études que vous suivez cette année ?

J'ai choisit de faire ces études depuis mon « chef d'œuvre » (12e).

10. Par rapport à ce que vous avez connu au lycée, qu'est-ce qui vous semble différent dans l'enseignement supérieur ?

Par rapport à ma Terminale je suis considéré comme un adulte et je suis bien plus autonome.

11. Comment s'est passée cette transition pour vous ?

Je l'attendais avec impatience.

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées ?

Je n'ai pas de difficultés (à part en math mais je me fais pas de soucis).

13. Aujourd'hui, pour vous que signifie « être étudiant » ?

Etre libre, vivre.

14. Réussir sa vie c'est quoi pour vous ?

Etre content de faire le métier que le fait, être bien dans sa peau, s'amuser….

15. Etes-vous satisfait de vos études et de votre vie aujourd'hui ?
Très satisfait.

2.3.6. Entretien de second semestre sujet Steiner

Code : TSV01 **Etudes en cours :** première année école de cinéma

1. Comment se passe votre second semestre ?

Mon second trimestre se passe très bien. Je pense avoir vraiment trouvé mes marques.

- Avez-vous beaucoup de travail ?

Je n'ai pas beaucoup de travail à rendre pour l'école. Mais au cours de se trimestre j'ai monté une association avec la quel on réalise pas mal de court métrages et de mon coté je monte un moyen métrage. Donc j'ai beaucoup de « travail ».

2. Comment vous organisez-vous dans votre travail en ce moment ?

Et bien dès que j'ai un peu de temps libre je travail sur l'un des projets. C'est généralement le plus urgent. Ca peut paraître dur, mais je trouve ça plutôt « excitent ». Et de plus je n'ai pas l'impression de perdre mon temps puisque je suis sans arrêt en train de faire quelque chose.

- Avez-vous l'impression que votre méthode de travaille est adaptée aux exigences ?

Et bien oui car cette façon de travailler me permet d'être sur plusieurs projets. Et de ne pas m'éterniser ou tourner en rond autour d'un projet qui n'avance pas. Cette méthode de travail me donne une réelle dynamique

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous en ce moment ?

- Etudiants : Excellentes.

- Anciens amis : On se perd un peu de vue, mis à part le véritable nœud d'amie.

- Enseignants : Pas mal, certain prof sont intéressé que par eux même, et certain s'intéresse aussi aux autre. Je m'entends très bien avec un prof qui me donne pas mal de tuyaux.

- Famille : Je ne les vois pas beaucoup, mais ils s'intéressent beaucoup à se que je fais. Ils me donnent des conseilles. J'ai beaucoup de chance.

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée du second semestre ?

Je suis assez fatigué le matin car je travail bien plus qu'au premier semestre. J'ai un véritable sentiment de liberté et d'autonomie (c'est aussi du au fait que je travaille).

Fumez-vous ? Oui.

5. Détaillez une journée typique de ce second semestre ?

Levée 9h du matin. Petit déjeuné. Métro. Cigarette. Cours. Pause café cigarette baby-foot. Cours . Cigarette. Déjeuné au CROUSS, à la boulanger, à la brasserie… Cigarette. Cours … Baby-foot… Je rentre chez moi et je travaille généralement sur un projet du moment.

6. Quelles sont vos activités en dehors des études ?

L'audiovisuel. Je fais que ça en se moment.

7. D'après votre niveau actuel, pensez-vous que vous allez passer en deuxième année ?

Il n'y a aucun problème pour passer en deuxième année.

- Quelles étaient vos moyennes sur les matières principales au premier semestre :

Matière	Moyenne semestre 1	C'est plutôt bien (comparé à la classe)	C'est moyen pour cette matière	C'est plutôt faible pour cette matière
Production	**17**	**X**		
Histoire de l'art	**18**	X		
Image	13	X		
Acoustique	12		X	
Techno vidéo	14	X		
musicologie	14	X		
design	14	X		
Photo	14	X		

8. Avez-vous changé de lieu et de mode de vie au second semestre ?

Depuis le second trimestre je suis beaucoup chez ma copine je compte avoir un appartement des l'année prochaine

9. Etes-vous satisfait de l'orientation choisie ? OUI.

10. Comment s'est passé le premier semestre pour vous ? TRES BIEN.
- Vous avez eu le Bac : au rattrapage, de justesse, avec mention AB, B, TB ? au rattrapage

11. Le second semestre est-il très différent du premier pour vous ? Non.

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées cette année (même petites) ?
J'ai pris sur moi.

13. Aujourd'hui quelle représentation avez-vous de « l'étudiant » ?
Heureux et libre.

14. Qu'est-ce qui dans votre vie vous donnera la sensation d'avoir « réussi » ?
Etre heureux et travailler dans ce que je fais.

15. Etes-vous content de votre vie actuellement ? Oui.

2.3.7. Entretien de Terminale sujet Montessori

Entretien élève de terminale S

Code : TMR07

1. Comment se passe cette année pour vous ? (aspects pratiques, adaptation,…)
Bien. Beaucoup de travail, mais ça va.

2. Comment organisez-vous votre travail ? (méthode d'apprentissage,…)
Je travaille régulièrement, je fais des exercices en plus de ce qui m'est demandé, je travaille beaucoup avec des annales.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ? (anciennes connaissances, élèves de terminale, famille, enseignants,…)
J'ai des bonnes relations avec tout mon entourage.

4. Comment vous sentez-vous en terminale ? (sentiments, problèmes physiques, psychologiques, addictions,…)
Aucun problème majeur. Mon année de Terminale a été sans aucun doute ma meilleure année. J'en garderai pleins de bons souvenirs.

5. Pourriez-vous me raconter la dernière journée que vous avez passée au lycée ?
Cours de 8h à midi, déjeuner entre amis, café dans un bar à la pause avant de reprendre les cours de 14h à 18h. Je reste souvent discuter avec mes amis avant de rentrer et de travailler. Travail personnel : entre 1h et 3h par soir. Après je me couche vers 22h.

6. Avez-vous des activités en dehors du lycée ?
Natation le dimanche matin et course à pied de temps en temps.

7. Pensez-vous que vous allez avoir le Bac du premier coup ?
Oui.

RS : Comment s'était passé le bac français ?
Bien, j'ai pas pris de retard.

8. Dans quelles conditions vivez-vous : lieu, ressources, hygiène de vie (fatigue, alimentation,…), travail (agencement, priorités,…)
J'habite chez mes parents. On a une alimentation très saine. Au niveau du travail je m'organise bien je suis très sérieuse dans ce domaine.

9. Avez-vous choisi votre orientation pour l'année prochaine ?
Prépa HEC, je suis très motivée pour travailler dans le commerce.

10. En quoi pensez-vous que l'enseignement supérieur est différent du lycée ?
En prépa, l'entourage est le même, ce qui change c'est le niveau, la charge de travail, la pression.

11. Comment appréhendez-vous la transition du lycée vers l'enseignement supérieur ?
Peur de ne pas être à la hauteur.

12. Habituellement, quelles stratégies utilisez-vous pour faire face aux difficultés ? (soutien social, ressources personnelles, apports de l'éducation et de la pédagogie,…)
Ressources perso : volonté de m'en sortit par moi-même, soutien de ma mère et de mes amis.

13. Pour vous c'est quoi être étudiant ? (acquisition de l'autonomie, rapport au savoir,…)
Faire la fête et en même temps avoir beaucoup de travail.

14. Réussir sa vie c'est quoi pour vous ?

Accomplir ses désirs. Réussir ses études, aller aussi loin que je peux dans mon domaine. Pouvoir être fière de moi. Les relations aussi, avec ma famille, avec mes amis. Réussir en amour.

15. Etes-vous satisfait de vos études et de votre vie aujourd'hui ?
Je suis satisfaite de mes études. J'espère aller plus loin. Je suis aussi satisfaite de ma vie, de mes relations avec les autres, satisfaite de moi-même, de mes efforts, de ma volonté…

2.3.8. Entretien de rentrée universitaire sujet Montessori

Code : TMR07

Profession du père : Cadre
Profession de la mère : Employée

1. Comment se passe cette année pour vous ? (aspects pratiques, adaptation,…)
Assez difficile. Je suis en première année, en classe préparatoire HEC (Hautes Etudes de Commerce) au lycée Chateaubriand à Rennes et le niveau est assez élevé. Je me suis bien adaptée cependant, l'ambiance avec les autres élèves est bonne, mais il faut faire face à la pression imposée par les professeurs.

2. Comment organisez-vous votre travail ?
J'ai environ 8h de cours par jour, 4h de DS le samedi matin, des colles (oraux notés d'environ une heure face à un examinateur) au nombre de 3 par semaine. Et il me faut travailler environ 4h par soir. La question de l'organisation ne se pose pas vraiment : il faut travailler toutes les matières le plus possible : c'est-à-dire tout le temps !

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ?

- Etudiants : Bonne intégration, liens assez forts car il faut se soutenir et travailler en groupe.

- Anciens amis : Bonne également. J'ai même gardé le contact avec des anciens de Montessori.

- Enseignants : Assez bonne même si ils nous mettent une forte pression, mais cela fait partie du principe prépa. Les professeurs sont très qualifiés, ils sont donc dans l'ensemble intéressants.

- Famille : Bonnes aussi.

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée ?

Problèmes physiques : fatigue, fatigue visuelle (besoin de lunettes).Pour les problèmes psychologiques : légers moments de déprime assez souvent, découragements… et puis, problèmes familiaux : ma famille a du mal à supporter mes humeurs dues à la prépa…

Fumez-vous ? Non.

5. Pourriez-vous raconter comment se passe une journée type pour vous cette année ?

Début des cours à 8h, pause de 2h à midi. Déjeuner de 12h à 13h. Travail personnel de 13h à 14h. Reprise des cours à 14h jusqu'à 18h. Retour au domicile. Travail jusqu'à 19h30. Dîner. Travail jusqu'à 22h/22h30.

6. Avez-vous des activités en dehors de vos études ? Lesquelles ?

Un peu de sport mais ponctuellement. Quelques sorties entre amis.

7. Pensez-vous que vous allez réussir cette année ?

Cela dépend de la définition de la réussite. Si c'est de passer en 2è année oui, si c'est d'avoir les meilleures écoles de France au concours (ce que je souhaite) ce n'est pas si sûr.

8. Depuis le début de l'année scolaire dans quelles conditions vivez-vous ?
Chez mes parents. Pas de travail rémunéré en plus des études.

9. A quel moment et dans quelles circonstances avez-vous choisi de faire les études que vous suivez cette année ?

Dès la 1ère. J'ai toujours été attirée par le monde du commerce, et par les écoles de commerce, la prépa s'imposait alors pour y accéder.

10. Par rapport à ce que vous avez connu au lycée, qu'est-ce qui vous semble différent dans l'enseignement supérieur ?

Les notes : je suis passée de 14.2/20 au dernier trimestre de Terminale S à 9.5/20 au premier trimestre en prépa. La quantité de travail et les exigences des professeurs, le fait qu'il est impossible de faire absolument tout. Sinon la prépa est un système assez scolaire, dans la continuité du lycée, nous sommes encore très encadrés par les professeurs.

11. Comment s'est passée cette transition pour vous ?

Difficilement à cause des différentes raisons que j'ai citées juste avant.

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées ?

Soutien de ma mère, de mes amis proches. Volonté de réussir par moi-même et autonomie largement acquise depuis mon passage à l'école Montessori.

13. Aujourd'hui, pour vous que signifie « être étudiant » ?

Suivre des études post-bac, mais pas forcément s'investir dans ces études. J'ai plutôt une image fêtarde de l'étudiant… Alors que je travaille une majeure partie du temps.

14. Réussir sa vie c'est quoi pour vous ?

Accomplir ses désirs. Pour moi c'est tout d'abord réussir mes études, aller aussi loin que je peux dans mon domaine. Pouvoir être fière de moi.
Garder de bonnes relations avec ma famille et avec mes amis proches.
Réussite sentimentale.

15. Etes-vous satisfait de vos études et de votre vie aujourd'hui ?
Mes études sont difficiles, physiquement et surtout moralement, mais je suis très contente de le faire. Je ne le regretterai pas car c'est le seul moyen pour moi d'avoir la vie dont j'ai envie plus tard. De plus, j'ai vraiment l'impression de faire des études, d'amasser des connaissances…

2.3.9. Entretien de second semestre sujet Montessori

Code : TMR07

Etudes en cours : première année de prépa HEC

1. Comment se passe votre second semestre ?

Difficile, j'ai le moral « en dents de scie ».

- Avez-vous beaucoup de travail ?

La charge de travail a énormément augmentée avec un concours blanc début mars, la notation est très sévère, donc les résultats décourageants, malgré un rythme de travail personnel de plus en plus soutenu.

2. Comment vous organisez-vous dans votre travail en ce moment ?

Je travaille tous les soirs mes matières principales que sont l'histoire et les maths, plus les autres matières que je varie. Pour le week-end je me fais des programmes de travail que je m'oblige à respecter afin de parvenir à avoir fait presque tout ce que je m'étais donné de faire. Je m'avance dans mon travail autant que je peux, je ne supporte pas de faire les choses dans l'urgence et au dernier moment, même si cette année, vu la quantité de travail à laquelle je dois faire face, j'y suis un peu obligée.

- Avez-vous l'impression que votre méthode de travaille est adaptée aux exigences ?

Je travaille autant que je peux, je me consacre peu de temps libre, je fais sincèrement du mieux que je peux, je travaille souvent le soir jusqu'à mon maximum de fatigue et je travaille régulièrement et sérieusement, je pense donc, malgré le fait que mes résultats ne me satisfont pas et que j'estime devoir être mieux récompensée de mes efforts, que mon travail est adapté aux exigences.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous en ce moment ?

- Etudiants : Il est parfois frustrant d'être entouré des gens qui réussissent mieux que vous en travaillant moins, en étant moins stressé. Mais globalement mes relations avec les gens de ma classe sont bonnes.

- Anciens amis : Nous nous voyons moins, car nous sommes presque tous dans des classes préparatoires différentes à mon grand regret, mais nous parvenons à passer des soirées ensemble et à toujours bien nous entendre.

- Enseignants : C'est très variable selon les professeurs. Aucune relation avec ceux de type cours magistral de fac, mais d'autres sont plus ouverts sur les élèves.

- Famille : Assez bonnes sauf difficultés quand je craque, ce qu'ils ne supportent pas. J'ai fais une mini déprime à cause des cours, chose qui a mis une très mauvaise ambiance à la maison.

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée du second semestre ?

Anémie et fatigue quasi permanente, stress quasi permanent (maux de tête, j'ai du porter des lunettes, maux de ventre, chaux/froids..). Sentiment d'asservissement volontaire : j'aime ce que je fais et je suis fière des études que je fais, mais en même temps ce système me dégoûte et j'ai souvent envie d'arrêter, chose que je ne ferai jamais au fond. Beaucoup de contradictions vous l'aurez remarqué !

Fumez-vous ? Non, je n'ai jamais fumé.

5. Détaillez une journée typique de ce second semestre :

Réveil à 6h30, cours de 8h à 17h/18h, kholle (examen oral d'une heure) deux fois par semaine soit le midi soit le soir. Retour au domicile, travail personnel jusqu'à environ 22h/22h30. Sommeil.

6. Quelles sont vos activités en dehors des études ?

Un peu de musculation, cinéma, sorties.

7. D'après votre niveau actuel, pensez-vous que vous allez passer en deuxième année ?

Oui.

- Quelles étaient vos moyennes sur les matières principales au premier semestre :

Matière	Moyenne semestre 1	C'est plutôt bien (comparé à la classe)	C'est moyen pour cette matière	C'est plutôt faible pour cette matière
Français	**10.5**	**X**		
Maths	**10.5**	**X**		
Histoire	**10.5**	**X**		
Philo	**6.5**			**X**
Allemand	**7.5**			**X**
Anglais	**12**	**X**		
Economie	**8**		**X**	

8. Avez-vous changé de lieu et de mode de vie au second semestre ?

J'ai obtenu le permis de conduire donc un gain de temps considérable et moins de stress.

9. Etes-vous satisfait de l'orientation choisie pour cette année et pensez-vous poursuivre l'année prochaine dans la même branche ?

Oui, même si cela relève du masochisme ! (rires).

10. Comment s'est passé le premier semestre pour vous ?
Déception, pas récompensée de mon travail et de mes efforts, mais relations et adaptation bonnes.

- Vous avez eu le Bac : au rattrapage, de justesse, avec mention AB, B, TB ?
TB, mention européenne.

11. Le second semestre est-il très différent du premier pour vous ? Si oui, en quoi ?
Plus difficile, car accélération et augmentation de la masse de travail.

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées cette année (même petites) ?
En continuant à travailler même si les résultats escomptés ne sont pas au rendez-vous.

13. Aujourd'hui quelle représentation avez-vous de « l'étudiant » ?
Je pense que c'est un terme trop vague qui n'a pas vraiment de sens. Il faut distinguer l'universitaire du préparationnaire et des gens en école : ils n'ont pas du tout le même mode de vie. Pour moi étudiant est juste un statut administratif de bac plus.

14. Qu'est-ce qui dans votre vie vous donnera la sensation d'être satisfait, d'avoir « réussi » ?
A court terme être dans une des douze meilleures écoles de commerce de France, à long terme réussir professionnellement, poste à responsabilités, et sentimentalement, quoi de plus banal ?

15. Etes-vous content de votre vie actuellement ?
Je suis une éternelle insatisfaite, car perfectionniste, mais cette année j'ai toutes mes raisons de l'être. Honnêtement j'ai beaucoup de mal à supporter ma vie d'aujourd'hui.

- Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?
Merci pour ces questions, je me libère d'une certaine façon de tous ces soucis en vous confiant mes inquiétudes. N'est-ce pas une mini psychanalyse ? (rires).

2.3.10. Entretien de Terminale sujet Ecole nouvelle

Code : TNS01

Entretien élève de terminale L

1. Comment se passe cette année pour vous ?
Très bien, c'était une super année de terminale, là j'entame la dernière semaine avec regret. En fait, j'ai eu des super potes qui vont de la seconde à la terminale et je les quitte à regret. En plus tout le monde prend des parcours assez différents donc on ne va pas se revoir. Enfin il y a eu quelques problèmes de discipline l'année dernière, mais cette année on a vraiment eu des supers professeurs, vraiment tous, tous, tous. Enfin, moi je n'ai rien à reprocher.

RS : vous pensez que vous n'allez pas les revoir…
Ben, mes potes de l'école nouvelle je les revois toujours, donc si je pense que là je les reverrai aussi, enfin certains, parce qu'on a lié des amitiés vraiment fortes. Comme on est que trois classe (une S, une L et une ES), on a créé des liens très fort. Des gens qu'on aurait rencontrés dans la rue à qui on n'aurait jamais adressé la parole, il y a tellement des catégories différentes. Mais il y a un attachement, les profs s'occupent vraiment bien de nous. Nous on est 21 en L et dans les classes les plus nombreuses ils sont 27. C'est un choix de leur par de limiter à 25 pour que les professeurs soient vraiment disponibles. Il y a beaucoup de demande, mais ils sont obligés de limiter. Au final moi j'ai des numéros de portable des profs dans mon portable et je trouve que c'est vraiment une marque de confiance et c'est super et personne n'en abuse.

RS : il y avait beaucoup de travail cette année ?
Oui, beaucoup, beaucoup. Là je commence à ressortir maintenant, mais j'ai vraiment travaillé toute l'année.

2. Comment organisez-vous votre travail ? (méthode d'apprentissage,…)
J'ai dû me faire au moins trois heures tous les soirs de boulot, je me donnais du vendredi soir au dimanche matin, je ne faisais rien, mais le dimanche je bossais de 9h du matin à 7h du soir. Il y en a qui n'ont pas fait ça et maintenant ils s'en sortent pas. Je suis contente de l'avoir fait.

RS : vous avez l'impression d'avoir une méthode de travail qui fonctionne bien ?
Oui ça va, c'est clair dans ma tête à peu près combien de temps ça me prendra pour le travail et tout ça. Je retiens bien les choses. En fait à La Source on a des temps spéciaux qui s'appèlent des TA (travail autonome), 3h par semaine et on peut aller voir n'importe quel prof, autre que le nôtre qui peut nous expliquer quelque chose qu'on n'a pas compris d'une autre manière pour nous aider et on peut poser des questions de méthodologie et moi ça m'a été d'une aide hyper précieuse parce qu'on n'a jamais le temps d'avoir les profs rien que pour nous quand on est en classe et là c'est 3h, on peut poser toutes nos questions, c'est vraiment super.

RS : il y a un taux important de réussite au bac ?
Oui, l'année dernière sur 70 il y en a 65 qui l'on eu. Pas forcément des mentions, mais ils l'on. Ils préfèrent que tout le monde l'aient plutôt que de pousser quelques uns.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ?

Tout super.

4. Comment vous sentez-vous en terminale ?

J'ai eu un coup de déprime en novembre parce que je ne savais pas trop ce que j'allais faire l'année prochaine et puis il y avait des éléments extérieurs au lycée. Forcément quand on arrive aux vacances on est exténué, mais sinon ça a été. Pas de problèmes de santé, rien. Je ne fume pas.

5. Pourriez-vous me raconter comment se passe une journée type au lycée ?

Je me lève à 7h, même quand je commence plus tard, parce que comme ça je relis le cours avant, toujours. Ensuite on arrive, tranquille, il y a toujours des gens en retard, et le prof, par exemple si c'est un lundi il demande comment s'est passé le week-end, enfin il ne commence pas directement son cours, il y a du dialogue quoi. Ensuite quand on travail en général c'est assez efficace, en général ils laissent un temps après pour qu'on pose des questions. Je mange au lycée, en fait la Source ça va de la maternelle au lycée et la cantine est au primaire donc ça nous fait 4 minutes de marche, ça nous fait une pause. La cantine c'est vachement bon car c'est une cuisinière et elle fait des plats vachement bon, elle fait des bons petits plats rien que pour nous, elle nous fait des plats à thème (chinois, libanais,…). Ensuite on a cours l'après-midi, on fini vers 16h30-17h en général. On travaille le mercredi après-midi, mais pas le samedi matin et on se rend vraiment compte de la chance qu'on a, on peut faire des grasses matinées le samedi et ça c'est bien ! Sinon quand je rentre, je prends un petit goûter, mais après je me mets direct au travail. Le soir je me couche vers 22h, j'essaie de lire quand même un peu avant de me coucher, sinon ça me manque.

6. Avez-vous des activités en dehors du lycée ?

Je fais du tennis et sinon pas trop… Je bouquine pas mal, je fais du billard. Je vais pas mal au cinéma, parce que j'aime bien les film d'art et d'essai et sinon les amis, je sors pas en boite… plutôt à la bibliothèque.

7. Pensez-vous que vous allez avoir le Bac du premier coup ?

Oui, je touche du bois, j'espère.

RS : le bac français s'était bien passé ?

Oui, très bien. J'ai eu 15 à l'écrit, 15 à l'oral, 15 en physique et 14 en maths. Ça c'est bien passé parce qu'en plus ils sous notent pendant l'année donc ça fait une surprise à la fin.

8. Dans quelles conditions vivez-vous ?

J'ai deux frères jumeaux de 13 ans. On fait beaucoup de choses ensemble, déjà tous nos repas du soir, c'est important, on se parle, il y a beaucoup de dialogue dans ma famille, on aime bien faire des sorties à l'opéra ou au théâtre, sinon en vacances aussi. On est assez proches. Mes frères sont à la Source, mais ils ont fait le primaire dans le système normal et ma mère dit que ça se sent, qu'il y a quelque chose qui n'est pas pareil. Ils sont pas allé à l'école nouvelle parce qu'en fait à un moment l'école nouvelle n'allait pas bien du tout et moi j'ai terminé à ce moment là. Je suis arrivée en CM2 avec un prof vraiment bien, mais après au collège c'était terrible.

9. Avez-vous choisi votre orientation pour l'année prochaine ?

Une prépa hypokhâgne (j'ai demandé Henri IV…).

RS : dans l'idée de faire quoi après ?

J'aimerais bien faire de la politique, de la diplomatie ou de l'humanitaire. Après le cursus universitaire j'en sais trop rien.

RS : ça fait longtemps que vous avez envie de faire ça ? Oui.

RS : vous connaissez du monde dans le domaine ?

Non, pas du tout. Mais la politique, je suis assez engagée, d'ailleurs c'est ce qui me dérange au niveau du bac parce qu'il faut rester neutre et je trouve ça chiant la neutralité. Et la diplomatie, ben parce que la géopolitique ça m'intéresse depuis longtemps et l'humanitaire de toute façon j'en ferai, je pourrai pas ne pas en faire parce que c'est trop important pour moi et je suis assez concernée aussi par l'écologie, ça me préoccupe pas mal aussi.

10. En quoi pensez-vous que l'enseignement supérieur est différent du lycée ?

Déjà la relation avec les professeurs sera beaucoup moins intime, je me sentirai moins être humain et plus pion, mais je le sais et c'est comme ça. J'y vais pour apprendre à travailler, me cultiver, lire des bouquins intéressants. C'est une formation intéressante, si j'ai les concours tant mieux, sinon tant pis. Ça ne me dérange pas du tout d'aller en fac après. Je sais qu'il faudra vraiment bosser.

11. Comment appréhendez-vous la transition du lycée vers l'enseignement supérieur ?

ça me fait mal de quitter mon lycée, déjà c'est pas un lycée, c'est en ancien manoir et quitter ça pour une usine à éducation, bof… Mais je suis prête et je veux le faire et en plus je sais que c'est plus obligatoire, donc si j'en ai marre je m'arrête quand je veux. J'aurai toujours moyen de faire autre chose, j'ai confiance, ça va.

12. Habituellement, quelles stratégies utilisez-vous pour faire face aux difficultés ? (soutien social, ressources personnelles, apports de l'éducation et de la pédagogie,…)

ça dépend la nature de la difficulté, j'essaie le moins possible de demander de l'aide, je demande des conseils, mais c'est vrai que le choix dépend de moi, je pense qu'il faut affronter la situation parce que ça sert à rien d'attendre le dernier moment. J'essaie de résoudre par moi-même, mais je demande conseil parce que je ne suis pas folle, je suis pas suicidaire ! Par exemple pour le choix de la prépa je suis allé demander conseil aux profs et en fait, bon j'ai eu 15 de moyenne toute l'année pour vous donner une idée et la deuxième après moi elle a 12 de moyenne, donc ça va.

RS : vous vouliez pas tenter science Po ?

Si, mais je voulais aussi faire une prépa. Je ne suis pas là pour avoir les meilleurs concours, j'ai envie qu'on m'apprenne des trucs. Qu'on me descende… allez y je suis prête ! Mais c'est bizarre j'ai pas trouvé un soutien pour Henri IV. Je sais pas pourquoi. Mais peut-être parce qu'ils ne savent pas dans quelle optique je veux le faire.

13. Pour vous c'est quoi être étudiant ?

Quelqu'un qui fait la fête le jeudi soir parce que vendredi on rentre chez papa et maman. C'est quelqu'un qui fait ce qui lui plait avant tout parce qu'au lycée on fait des matières qui peuvent encore être pesante. Pour moi être en prépa c'est pas encore être étudiant parce que c'est encore général. Un étudiant il est déjà spécialisé en droit, en psychologie,…

14. Pour vous, que signifie réussir sa vie ?

Faire un métier qui me plait. Partir le matin avec le sourire, que je me dise « trop cool d'aller au boulot ». Avoir une situation financière plutôt… quand même quoi ! Je ne suis pas folle ! Voyager beaucoup et être assez libre dans mon boulot, dans le sens où pas les contraintes d'un supérieur, que j'ai une liberté de choix, que mon supérieur me fasse suffisamment confiance pour me laisser faire des choix.

RS : vous avez déjà voyagé ?

Oui, pas mal. En fait la Source a des contacts pour des échanges en Nouvelles Zélande, Australie, Inde, Canada, US, Argentine. Donc je suis partie pendant 6 semaines au Canada en 4e, 5 semaines en 3e à Toronto dans une autre école, privée, avec que des filles, en uniforme et puis aux Etats-Unis.

15. Etes-vous satisfait de vos études et de votre vie aujourd'hui ?

Très. Je suis contente de vivre, de me lever le matin.

2.3.11. Entretien de rentrée universitaire sujet Ecole nouvelle

Code : TNS01

Profession du père : accordeur de pianos, revendeur
Profession de la mère : Infirmière

1. Comment se passe cette année pour vous ? (aspects pratiques, adaptation,…)
Cette année est assez difficile parce que je tombe dans une classe où tous les gens sont très fort donc c'est un peu déprimant mais je suis quand même contente parce que je rencontre des gens vraiment intéressants et j'apprends plein de choses inutiles mais qui correspondent exactement avec ce que je voulais faire. Je précise que je suis en Hypokhâgne au lycée chaptal. Je suis très adaptée au sein de la classe, peu de compétition, un très bon esprit de groupe.

2. Comment organisez-vous votre travail ?
Je ne fais jamais de planning parce que c'est le genre de chose que je ne tiens pas et qui a tendance à me déprimer parce que justement je vois que les jours avance et que je n'ai pas tout fini. En revanche je m'avance souvent beaucoup parce que je déteste travailler en hâte dans le stress. Je travaille le plus souvent en semaine, tard parfois parce que le week-end je reviens chez mes parents et j'ai tout sauf envie de travailler.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous cette année ?
- Etudiants : Très bien je me suis fait plein de nouveaux amis très sympas qui à leur tour m'en présente d'autres, il y a une vrai dynamique de groupe très agréable de travailler dans cette ambiance

- **Anciens amis** : Je revoie toujours mes deux anciennes copines de toujours on se voit tout le temps tous les week-ends mais ce ne sont que deux de l'année dernière, les autres plus aucune nouvelle mais ce n'était pas des vrais amis

- Enseignants : On est 45 donc on n'a pas vraiment le temps de connaître personnellement mais je n'ai aucun problème avec eux et j'ose même prendre la parole ce qui n'est pas le cas de tout le monde.
Ils sont en tout cas très intéressant, j'ai jamais été aussi intéressée par des cours de français alors que pourtant ce n'est pas ma matière favorite

- Famille : Toujours des supers rapports, ils me soutiennent à fond et mes frères pareils.

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée ?
Très bien, pas de stress, pas d'histoire de cœur, il est vrai que ça facilite la vie, je me rigole bien avec mes amis et j'ai mon temps pour travailler. J'ai néanmoins été un peu déprimée d'emménager toute seule, c'était un cap à passer et j'ai eu un peu de mal, je suis tombée malade parce que je mangeais beaucoup moins (j'ai perdu 6 kilos) et je suis tombée à 8 de tension mais maintenant ça va beaucoup mieux.

Fumez-vous ?
Je fume des joints parfois mais ce n'est absolument pas une addiction

5. Pourriez-vous raconter comment se passe une journée type cette année ?
Je me lève à 7 heures, je prends mon petit déjeuner et je pars au lycée pour 8 heures, nous avons des cours en période de 2 heures, c'est long. A midi, je ne déjeune pas à la cantine, je n'aime pas trop, je déjeune à l'extérieur ou chez moi car je n'habite pas loin. L'après midi est assez courte nous n'avons pas plus de 4 heures de cours et même nous n'avons souvent que 2 heures. Lorsque je rentre chez moi je bois un café je me douche, je dîne vers 6 heures et après je me mets à bosser jusqu'à 10h30 ou 11h et si je n'arrive pas à m'endormir je fume un petit joint (j'en fumais pas mal ces dernier temps parce que j'étais en concours blanc)

6. Avez-vous des activités en dehors de vos études ? Lesquelles ?
Je marche le week-end mais pour l'instant je n'ai pas d'autres occupations.

7. Pensez-vous que vous allez réussir cette année ?
Je n'en absolument aucune idée, peut-être ne vais-je pas passer en khâgne mais de toute façon ce n'est pas grave parce que ça aura été une super année, j'ai appris beaucoup de chose très intéressante et c'est un plaisir d'aller en cours. Mon année est de toute façon réussite pour moi.

8. Depuis le début de l'année scolaire dans quelles conditions vivez-vous ?
J'ai habité chez mes parents les deux premiers mois à 1h30 du lycée et finalement je me suis installée dans un appartement seule à 5 minutes mes parents financent tout, je n'ai cas travaillé, les conditions sont donc optimales.

9. A quel moment et dans quelles circonstances avez-vous choisi de faire les études que vous suivez cette année ?
J'étais au lycée, pas mauvais élève, on m'a dit de me renseigner sur les prépas, j'ai vu ce que s'était grâce aux portes ouvertes, et je me suis dit que cela pourrait me convenir.

10. Par rapport à ce que vous avez connu au lycée, qu'est-ce qui vous semble différent dans l'enseignement supérieur ?
Une relation différente par rapport aux professeurs, mais il n'y a rien de vraiment différents sauf qu'on a moins de compte à rendre.

11. Comment s'est passé cette transition pour vous ?
Assez bien je dirais, je n'ai pas eu de déprime ou de moment où je ne mange plus. Et j'ai été très contente de tomber dans un si bon établissement

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées ?
Un grand soutien des proches, je suis allée dans mon ancien établissement où ils m'ont proposée de m'aider si je le souhaitais. Par ailleurs grâce à ce lycée j'ai appris à prendre de la distance avec les études, et cela m'a appris à voir qu'il y a autre chose ainsi sans prendre cela à la légère (loin de là) je ne prends pas sérieusement les notes.

13. Aujourd'hui, pour vous que signifie « être étudiant » ?
Je ne dirais pas avoir des réductions grâce à la carte bien que ce soit très pratique mais ça veut surtout dire, plus de liberté, moins de comptes à rendre parce qu'ils ne sont pas imposés, c'est nous même qui nous fixons nos objectifs. C'est aussi plus de choix tout le temps. Ca veut dire également gérer son budget et c'est là ou j'ai quelques problèmes en ce moment.

14. Réussir sa vie c’est quoi pour vous ?
Réussir sa vie, c'est ne pas aller travailler le matin en traînant des pieds et ne pas souffler lorsque le patron demande des heures supplémentaires mais plutôt les demander tellement ce que l'on fait est passionnant ! C'est aussi être bien entouré avec des amis de toujours une famille nombreuse. Au final réussir sa vie c'est trouver un bon équilibre entre ces trois instances.

15. Etes-vous satisfait de vos études et de votre vie aujourd’hui ?
Très satisfaite, je ne pense pas que j'aurais pu trouver mieux, mon orientation a été très réussie.

2.3.12. Entretien de second semestre sujet Ecole nouvelle

Code : TNS01 **Etudes en cours :** première année de…Hypokhâgne

1. Comment se passe votre second semestre ? Mieux que le premier, j'ai de meilleures notes et je suis plus efficace, je comprends mieux ce qu'on attend de moi.

- Avez-vous beaucoup de travail ?

Plutôt oui, mais parfois je choisis ce que je fais parce que je ne peux pas tout faire donc je fais le plus important et le plus pressé.

2. Comment vous organisez-vous dans votre travail en ce moment ?

Je travaille au moins tous les soirs parfois à deux avec une amie, mais je travaille beaucoup la semaine (4 heures tous les soirs) afin d'avoir du temps libre le week-end.

- Avez-vous l'impression que votre méthode de travaille est adaptée aux exigences ?

Je n'ai pas des notes catastrophiques loin de là, alors je pense que ça doit être relativement adapté.

3. Au niveau des relations, comment cela se passe pour vous en ce moment ?

- Etudiants : Très, très bien, j'ai plein de nouveaux amis, pleins de rencontres et je parviens à avoir une vie étudiante.

- Anciens amis : J'ai toujours des contacts intenses avec mes copines et c'est toujours génial de se revoir le week-end et je les ai même présentées à mes nouveaux amis.

- Enseignants : Bons rapports.

- Famille : Bien que je n'habite plus chez eux je continue de leur téléphoner très régulièrement et ils me conseillent toujours pour tout ce que je fais.

4. Comment vous sentez-vous depuis la rentrée du second semestre ?

Je suis assez fatiguée, mais par contre j'ai très peu de stress, juste ce qu'il faut pour être efficace.

Fumez-vous ? Je fume, mais c'est occasionnel, toujours avec mes amis pendant les apéros, c'est pour la convivialité.

5. Détaillez une journée typique de ce second semestre :

J'ai toujours un peu de mal à me lever, mais une fois que je suis debout, je suis à fond j'ai généralement 6 à 8 heures de cours, je déjeune au resto le midi.

6. Quelles sont vos activités en dehors des études ?

Je vois mes amis, je vais au cinéma, je fais un peu de marche à pied.

7. D'après votre niveau actuel, pensez-vous que vous allez passer en deuxième année ?

Oui, j'en suis presque assurée.

- Quelles étaient vos moyennes sur les matières principales au premier semestre :

Matière	Moyenne semestre 1	C'est plutôt bien (comparé à la classe)	C'est moyen pour cette matière	C'est plutôt faible pour cette matière
Ex : Français	**7**			**X**
Histoire	**11**	**X**		
Géographie	**9**	**X**		
Philo	**8**		**X**	
Anglais	**7**		**X**	
Espagnol	**7,5**		**X**	

8. Avez-vous changé de lieu et de mode de vie au second semestre ?

J'habite toute seule déjà depuis le premier semestre.

9. Etes-vous satisfait de l'orientation choisie pour cette année et pensez-vous poursuivre l'année prochaine dans la même branche ? Oui je vais poursuivre en khâgne.

10. Comment s'est passé le premier semestre pour vous ?
Très, très bien, vraiment tout va bien.

- Vous avez eu le Bac : au rattrapage, de justesse, avec mention AB, B, TB ? Mention B.

11. Le second semestre est-il très différent du premier pour vous ? Si oui, en quoi ?
Oui, je relativise bien plus et je prends plus ça comme une grande chance que comme un truc qu'il faut absolument réussir.

12. Comment avez-vous fait face aux difficultés rencontrées cette année (même petites) ?
Je me dis tout le temps que ce n'est pas ma vie qui se joue là et ça m'aide vraiment à faire les bons choix dans des situations de crise.

13. Aujourd'hui quelle représentation avez-vous de « l'étudiant » ?
Le bosseur cool qui profite de la vie.

14. Qu'est-ce qui dans votre vie vous donnera la sensation d'être satisfait ?
D'avoir réussi sans être la meilleure tout en n'ayant pas négligé ma vie sociale.

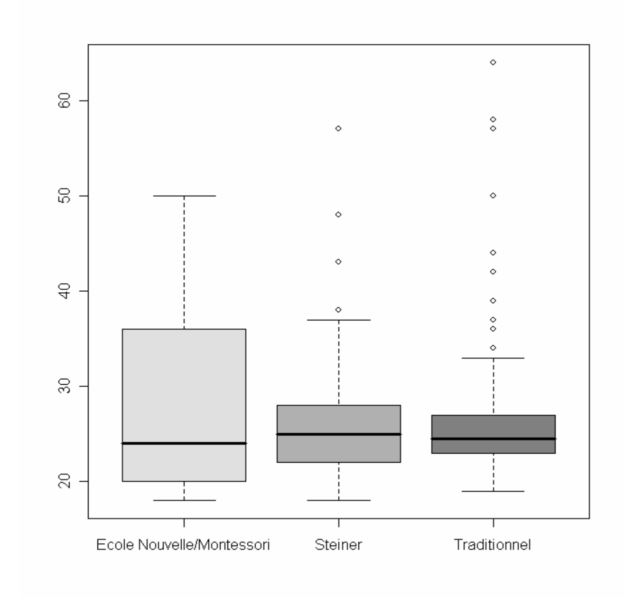
15. Etes-vous content de votre vie actuellement ? Oui.

3. Résultats des questionnaires « anciens élèves »

3.1. Variables d'ajustement

3.1.1. Lien entre Méthode pédagogique et Age

```
   Min. 1st Qu.  Median    Mean 3rd Qu.    Max.
  18.00   22.00   25.00   27.01   29.00   64.00      Ecart type: 7.834559
```



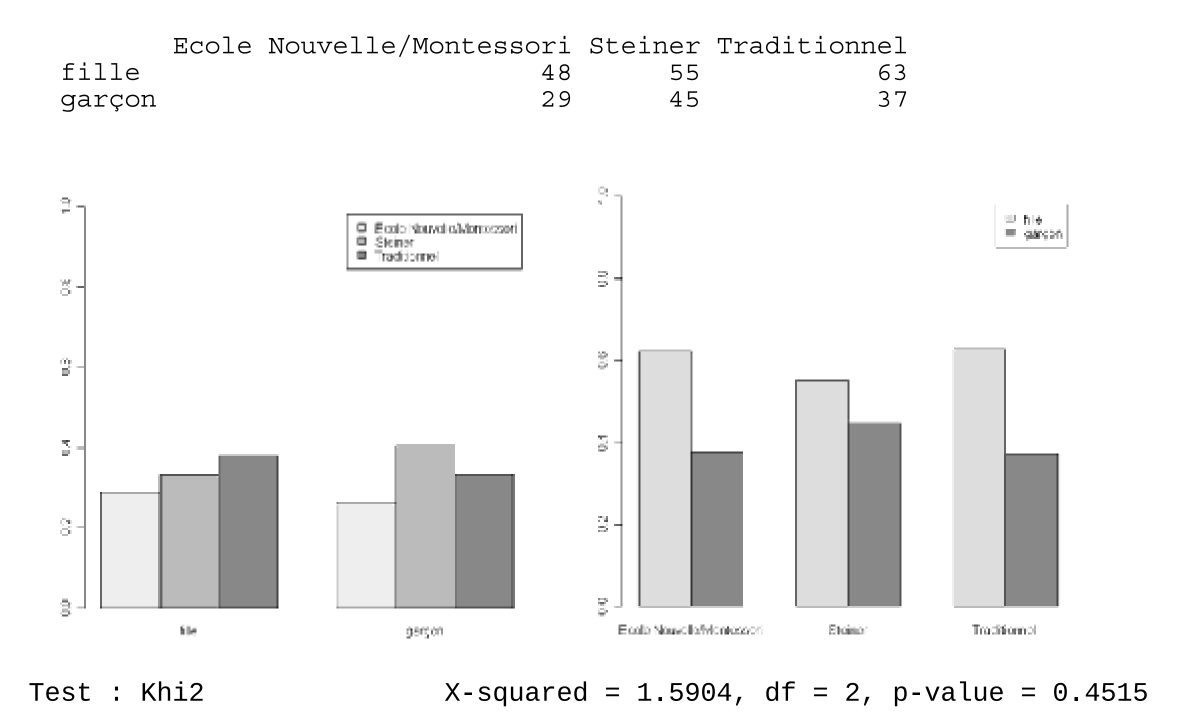
Test : Analyse de variance :

```
                     Df  Sum Sq Mean Sq F value Pr(>F)
Méthode pédagogique   2   168.2    84.1   1.374 0.2548
Residuals           274 16772.8    61.2
```

P=0.25, il n'y a pas de différence significative entre l'age des groupes.

3.1.2. Lien entre Méthode pédagogique et Sexe

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
fille	48	55	63
garçon	29	45	37

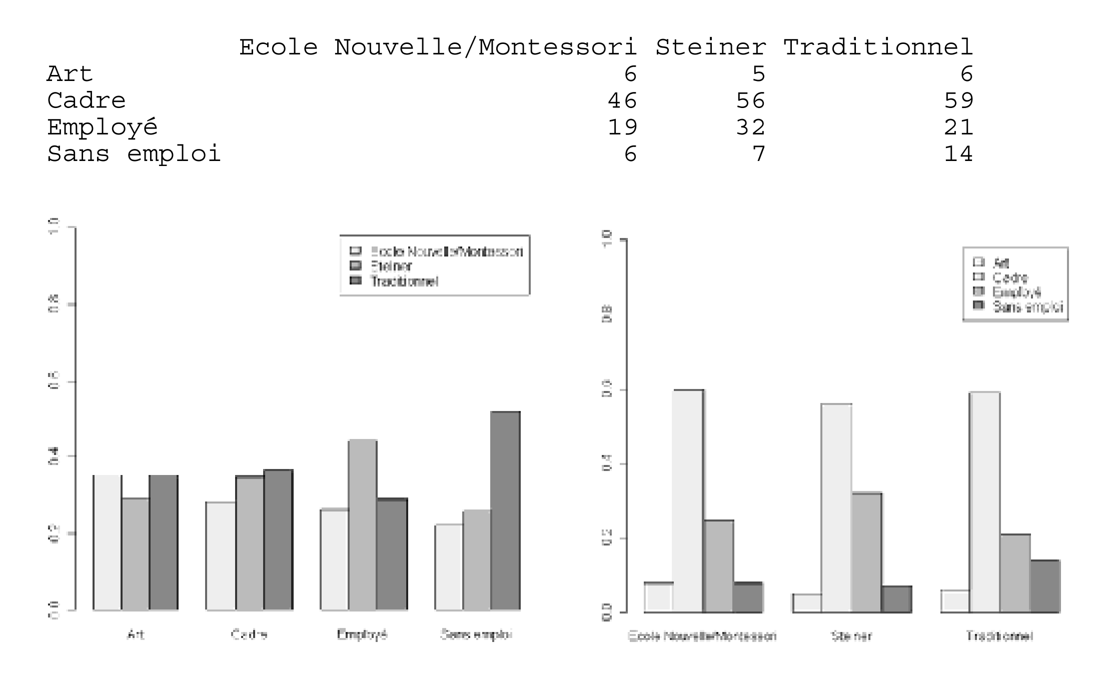


Test : Khi2 X-squared = 1.5904, df = 2, p-value = 0.4515

P=0.45, il n'y a pas de lien entre le sexe et l'école.

3.1.3. Lien entre Méthode pédagogique et CSP du père

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Art	6	5	6
Cadre	46	56	59
Employé	19	32	21
Sans emploi	6	7	14

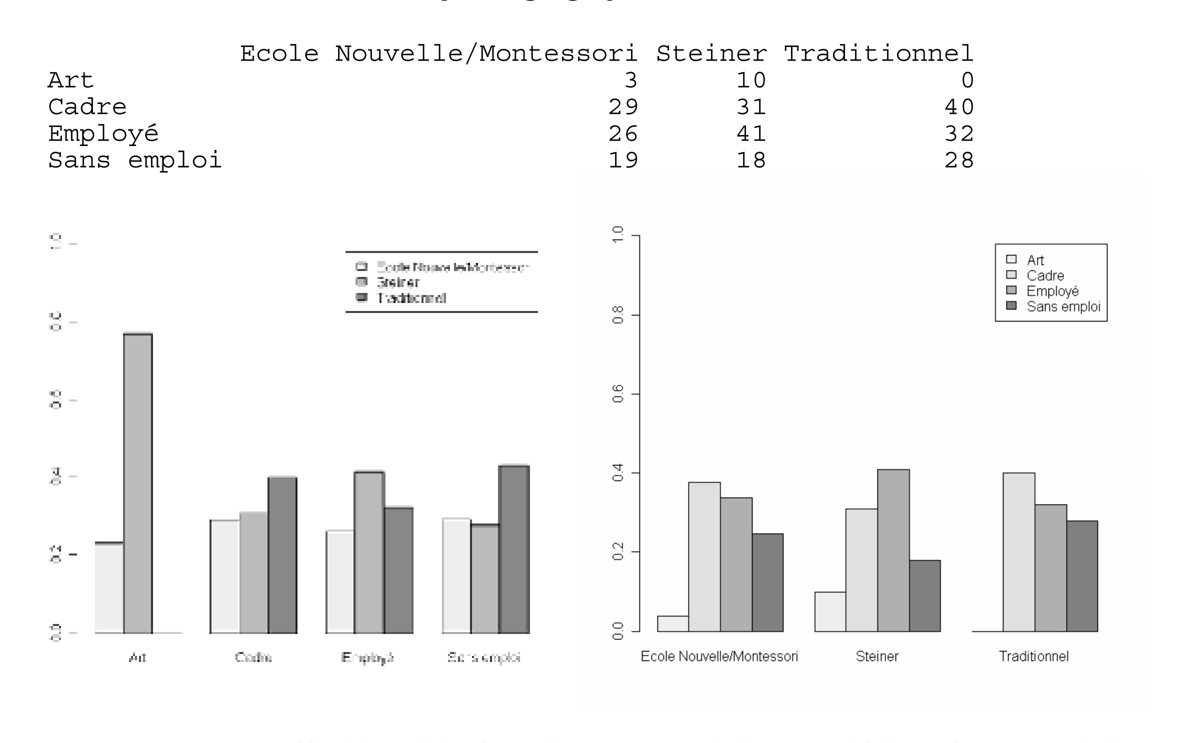


Test : pas assez d'effectif théorique pour faire un khi2, donc on fait un test exact de fisher.

p-value = 0.448 ***p=0.45, il n'y a pas de différence significative.***

3.1.4. Lien entre Méthode pédagogique et CSP de la mère

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Art	3	10	0
Cadre	29	31	40
Employé	26	41	32
Sans emploi	19	18	28



Test : pas assez d'effectif théorique pour faire un khi2, donc on fait un test exact de fisher.

p-value = 0.01216

p = 0.01, donc il y a une différence significative concernant la catégorie socioprofessionnelle des mères de nos deux groupes.

Tableau des contributions aux Khi2
(en gras les sur-représentés, en italique gras les sous-représentés)

"Ecarts"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Art	-0.6137184	**5.3068592**	***-4.6931408***
Cadre	1.2021661	-5.1010830	3.8989170
Employé	-1.5198556	5.2599278	-3.7400722
Sans emploi	0.9314079	-5.4657040	4.5342960

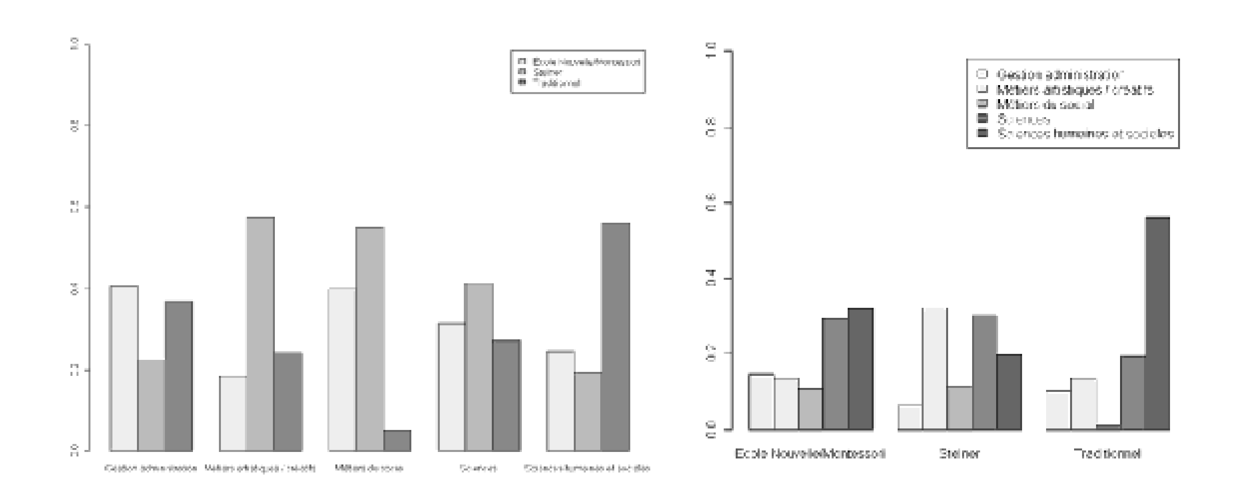
"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Art	0.10422790	**6.00083310**	***4.69314079***
Cadre	0.05198978	0.72078303	0.42108303
Employé	0.08393798	0.77411261	0.39138533
Sans emploi	0.04801264	1.27308859	0.87616551

3.2. Variables à tester

3.2.1. Domaine d'activité des sujets

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Gestion administration	11	6	10
Métiers artistiques / créatifs	10	31	13
Métiers du social	8	11	1
Sciences	22	29	19
Sciences humaines et sociales	24	19	55



Test : Khi2 X-squared = 43.3929, df = 8, p-value = 7.407e-07

P=7.4.10^{-7}, il y a un lien significatif entre le type de pédagogie et la profession du sujet.

Modèle avec ajustement

On vérifie que le lien persiste après ajustement sur Age Sexe et CSP de la mère. Pour cela, on construit un modèle comportant les variables d'ajustement et la variable Méthode pédagogique, puis un modèle qui ne comporte que les variables d'ajustement. On compare ensuite les deux modèles :

```
Df LR stat.       Pr(Chi)
1                       Sexe + Age + CSP mère      1052   712.5489
NA       NA           NA
2 Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère      1044   668.5598 1 vs 2
8 43.98917 5.716464e-07
```

La différence entre les groupes de pédagogies reste significative après ajustement.

Trajectoires sur et sous représentées
(en gras les sur-représentés, en italique gras les sous-représentés)

"Ecarts"

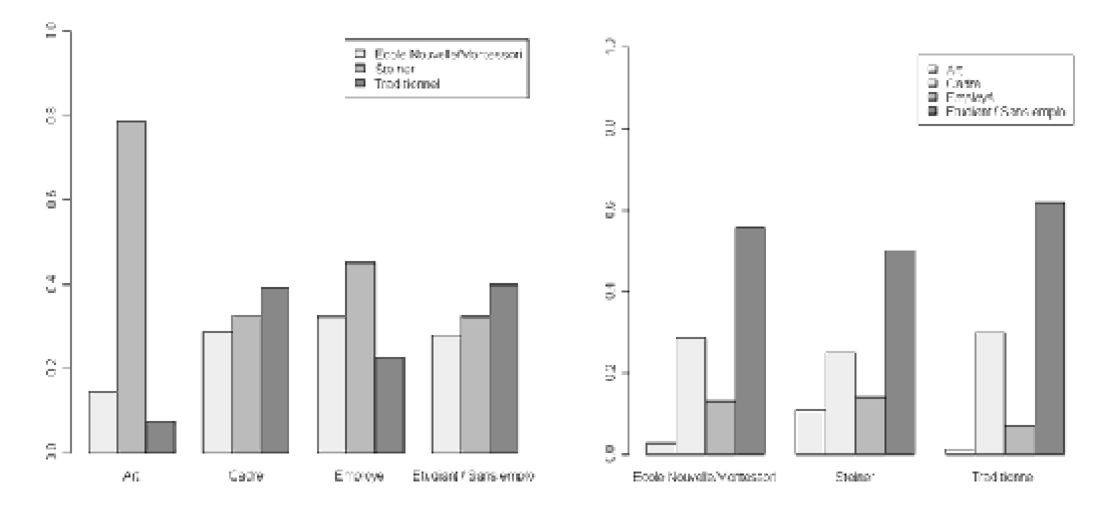
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Gestion administration	3.4721190	-3.6356877	0.1635688
Métiers artistiques / créatifs	-5.0557621	**11.7286245**	-6.6728625
Métiers du social	2.4237918	3.8624535	***-6.2862454***
Sciences	2.4832714	4.0185874	-6.5018587
Sciences humaines et sociales	-3.3234201	***-15.9739777***	**19.2973978**

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Gestion administration	1.601461288	1.371798843	0.0027
Métiers artistiques / créatifs	1.697737390	**7.138080712**	2.2633
Métiers du social	1.053541512	2.090150635	***5.4234***
Sciences	0.315966720	0.646442401	1.6576
Sciences humaines et sociales	0.404236401	***7.295937729***	**10.4303**

3.2.2. Catégorie socioprofessionnelle des sujets

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Art	2	11	1
Cadre	22	25	30
Employé	10	14	7
Etudiant / Sans emploi	43	50	62



Test exact de Fisher p-value = 0.02297 ***p = 0.02, c'est significatif.***

Modèle avec ajustement :

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	813	471.6593		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	807	455.8454	1 vs 2	6	15.8	0.01

La différence entre les deux groupes de pédagogie concernant la catégorie socioprofessionnelle est significative après ajustement.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

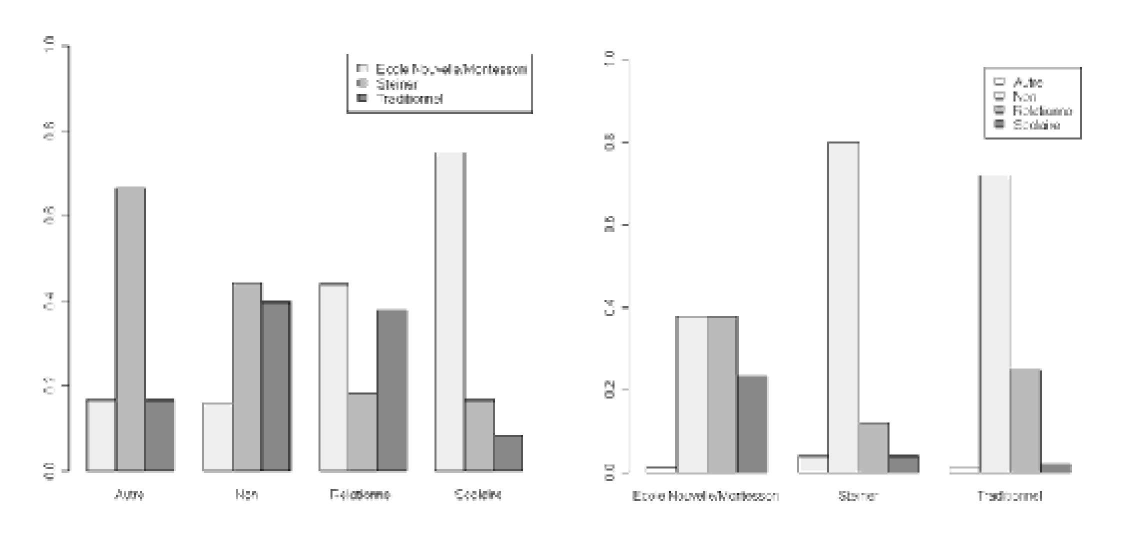
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Art	-1.8916968	**5.9458484**	***-4.0541516***
Cadre	0.5956679	-2.7978339	2.2021661
Employé	1.3826715	2.8086643	-4.1913357
Etudiant / Sans emploi	-0.0866426	-5.9566787	6.0433213

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Art	0.9195260644	**6.9948659103**	***3.25200***
Cadre	0.0165770279	0.2816001688	0.17445
Employé	0.2218530276	0.7048841272	1.56972
Etudiant / Sans emploi	0.0001742289	0.6340980552	0.65267

3.2.3. Difficultés de transition vers le collège

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	1	4	1
Non	29	80	72
Relationnel	29	12	25
Scolaire	18	4	2



Fisher's Exact Test p-value = 3.419e-10

La différence est significative concernant les difficultés lors de la transition vers le collège : les sujets des Ecoles nouvelles/Montessori de notre population ont plus de difficultés.

Modèles ajustés

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	813	489.8699		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	807	438.0045	1 vs 2	6	51.8654	1.984721e-09

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

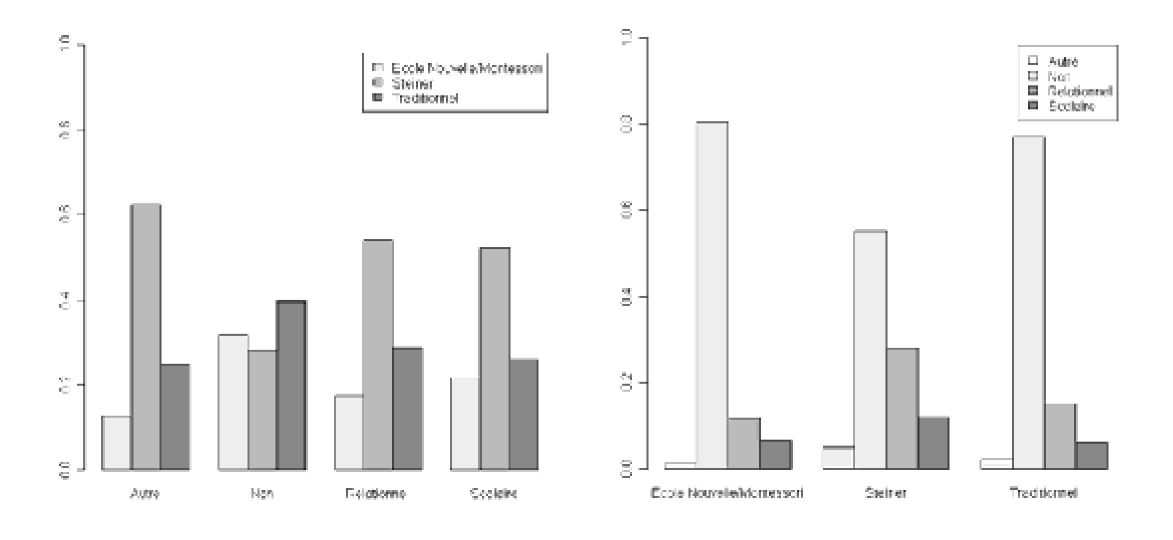
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	-0.667870	1.833935	-1.166065
Non	***-21.314079***	14.657040	6.657040
Relationnel	**10.653430**	***-11.826715***	1.173285
Scolaire	**11.328520**	-4.664260	***-6.664260***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	0.26743714	1.55273165	0.62773165
Non	***9.02908265***	3.28771167	0.67820891
Relationnel	**6.18620046**	***5.87035117***	0.05777541
Scolaire	**19.23641521**	2.51092659	***5.12592659***

3.2.4. Difficultés de transition vers le lycée

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	1	5	2
Non	62	55	77
Relationnel	9	28	15
Scolaire	5	12	6



Fisher's Exact Test p-value = 0.007419

La différence est significative.

Modèle avec ajustement

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	813	458.1754		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	807	440.4163	1 vs 2	6	17.75912	0.006863235

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

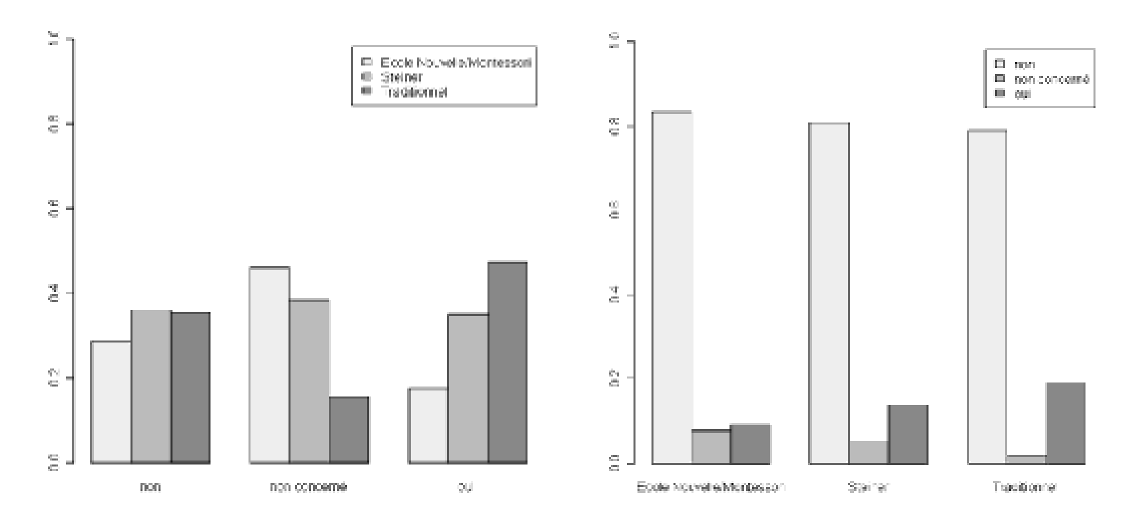
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	-1.2238267	2.1119134	-0.8880866
Non	8.0722022	***-15.0361011***	6.9638989
Relationnel	***-5.4548736***	**9.2274368**	-3.7725632
Scolaire	-1.3935018	3.6967509	-2.3032491

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	0.6735020	1.5443366	0.2730866
Non	1.2082905	***3.2281114***	0.6924413
Relationnel	***2.0585200***	**4.5356401**	0.7581401
Scolaire	0.3037220	1.6458578	0.6389013

3.2.5. Difficultés lors du passage du baccalauréat

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	64	81	79
non concerné	6	5	2
oui	7	14	19



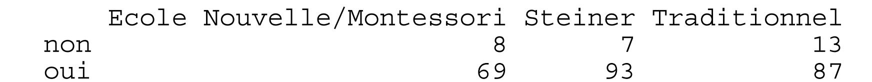
Fisher's Exact Test p-value = 0.1834

Modèle avec ajustement

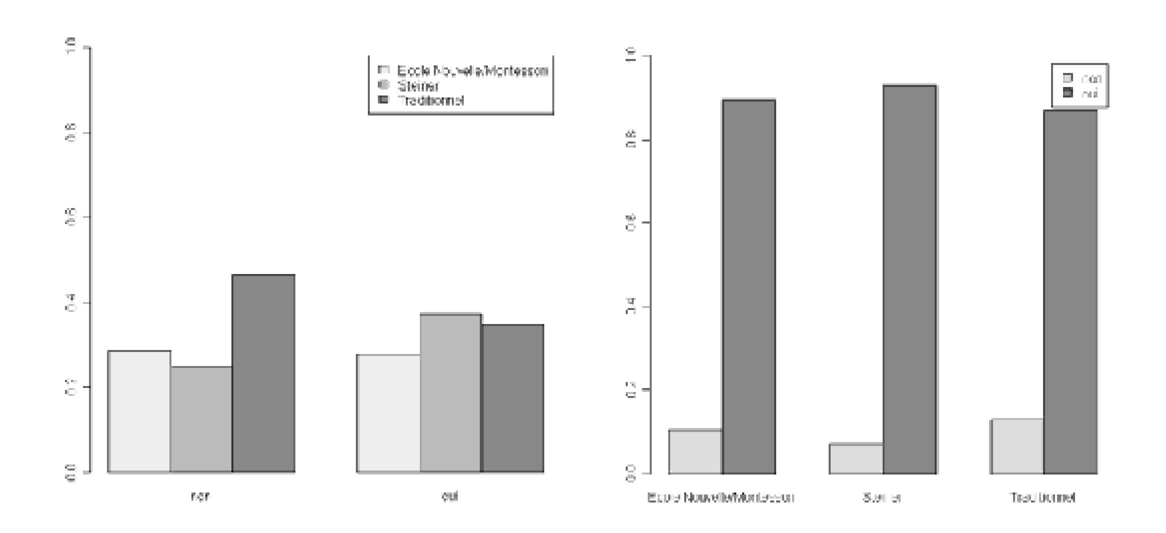
	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	542	308.8354		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	538	302.3183	1 vs 2	4	6.51708	0.1637174

Dans les deux cas, la différence n'est pas significative.

3.2.5. Satisfaction par rapport à l'orientation



	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	8	7	13
oui	69	93	87



Pearson's Chi-squared test X-squared = 1.9902, df = 2, p-value = 0.3697

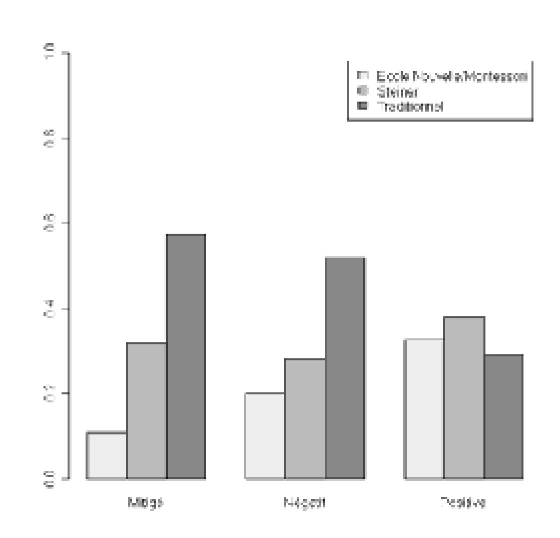
Modèle avec ajustement

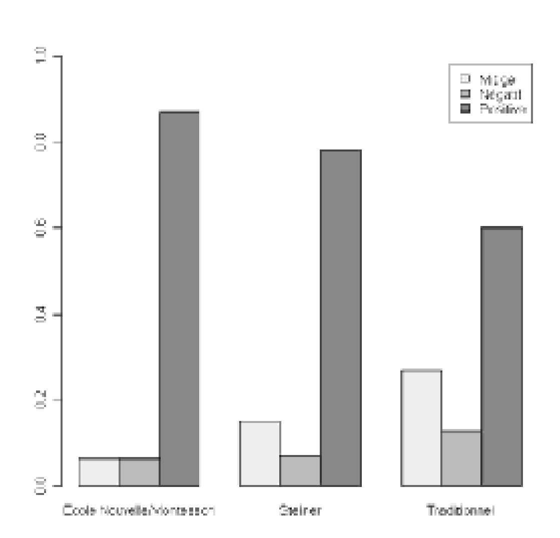
```
                                        Model Resid. df Resid. Dev   Test    Df LR stat.
Pr(Chi)
1                        Sexe + Age + CSP mère        -6   180.7285           NA       NA
NA
2 Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère        -8   178.7474 1 vs 2     2  1.98111
0.3713705
```

Différence non significative dans les deux cas.

3.2.6. Adaptation après la Terminale

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Mitigé	5	15	27
Négatif	5	7	13
Positive	67	78	60





Pearson's Chi-squared test X-squared = 18.5169, df = 4, p-value = 0.0009777

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	542	400.1524		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	538	380.0029	1 vs 2	4	20.14956	0.0004665666

La différence est significative dans les deux cas.

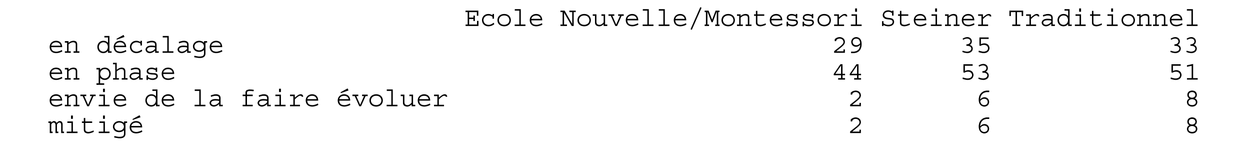
Trajectoires sur et sous représentées

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Mitigé	***-8.064982***	-1.967509	**10.032491**
Négatif	-1.949458	-2.025271	3.974729
Positive	10.014440	3.992780	***-14.007220***

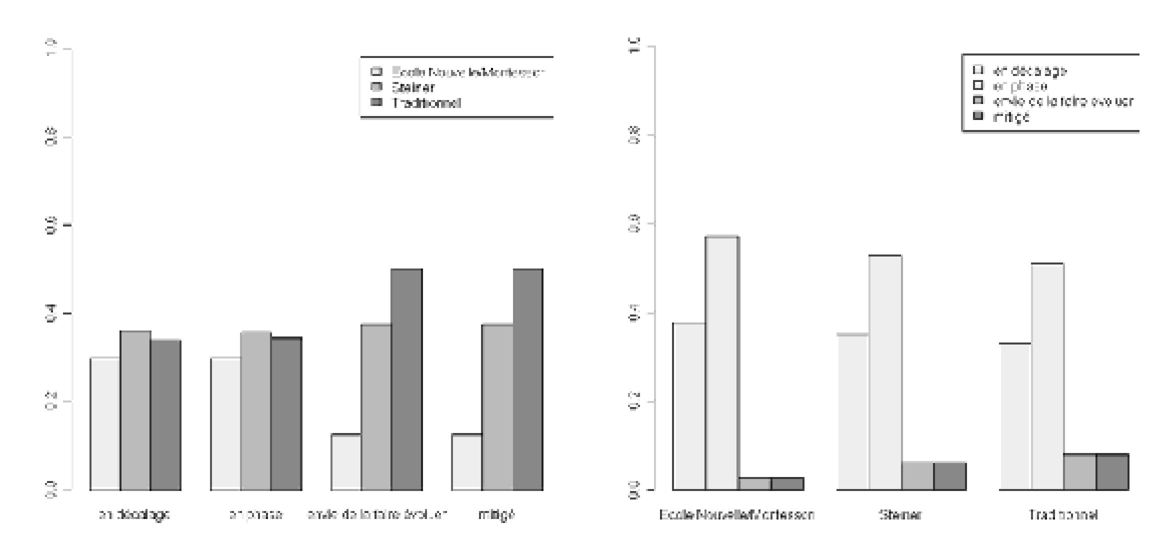
"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Mitigé	***4.9784940***	0.2281473	**5.9319771**
Négatif	0.5468611	0.4544708	1.7504708
Positive	1.7599023	0.2154153	***2.6511227***

3.2.7. Positionnement par rapport à la société



	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
en décalage	29	35	33
en phase	44	53	51
envie de la faire évoluer	2	6	8
mitigé	2	6	8



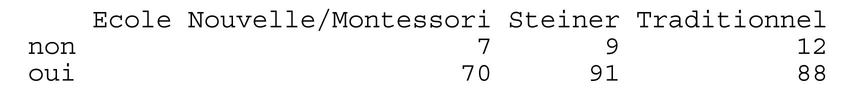
Fisher's Exact Test   p-value = 0.5556

Modèle ajusté

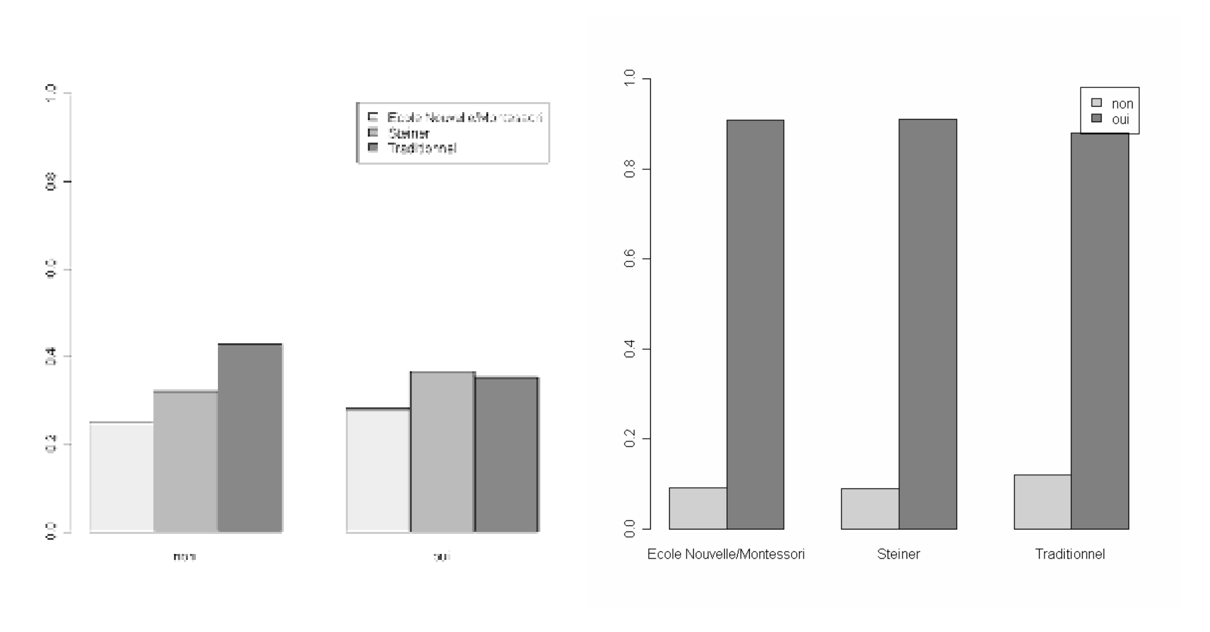
```
                                      Model Resid. df Resid. Dev   Test    Df LR stat.
Pr(Chi)
1                        Sexe + Age + CSP mère       813   556.9316           NA       NA
NA
2 Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère       807   550.4782 1 vs 2     6 6.453397
0.3743596
```

Différence non significative.

3.2.8. Relations établies dans les deux années suivant la Terminale



	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	7	9	12
oui	70	91	88



Pearson's Chi-squared test X-squared = 0.6167, df = 2, p-value = 0.7346

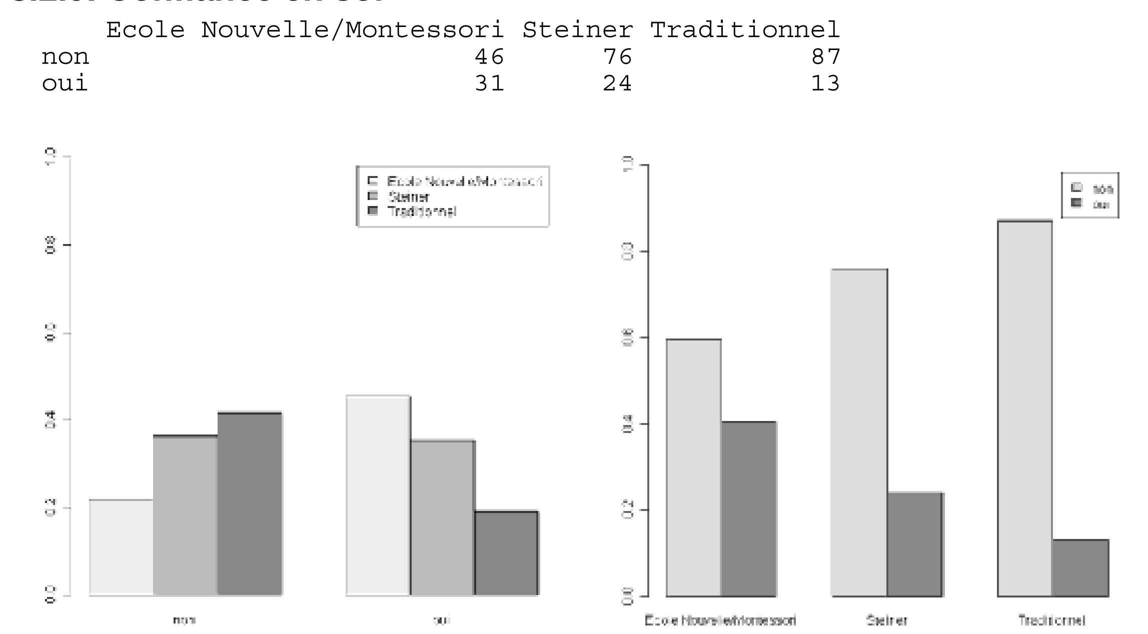
Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	-6	171.8668		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	-8	171.0617	1 vs 2	2	0.8051148	0.668608

Différence non significative.

3.2.9. Confiance en soi

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	46	76	87
oui	31	24	13



Pearson's Chi-squared test X-squared = 17.4782, df = 2, p-value = 0.0001602

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	-6	305.3925		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	-8	288.6570	1 vs 2	2	16.73551	0.0002322360

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

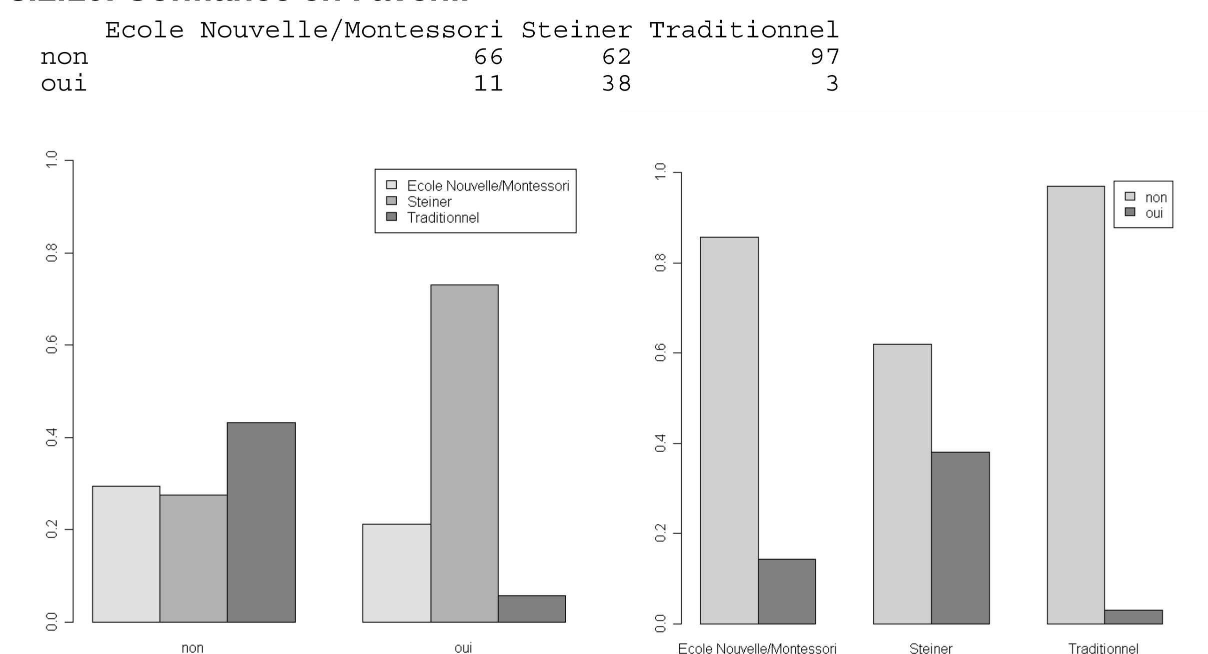
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	-12.0974729	0.5487365	11.5487365
oui	**12.0974729**	-0.5487365	***-11.5487365***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	2.519022666	0.003990811	1.767675021
oui	**7.742290254**	0.012265874	***5.433001168***

3.2.10. Confiance en l'avenir

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	66	62	97
oui	11	38	3



Pearson's Chi-squared test X-squared = 41.5759, df = 2, p-value = 9.373e-10

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	-6	259.6740		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	-8	205.6907	1 vs 2	2	53.98337	1.895262e-12

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

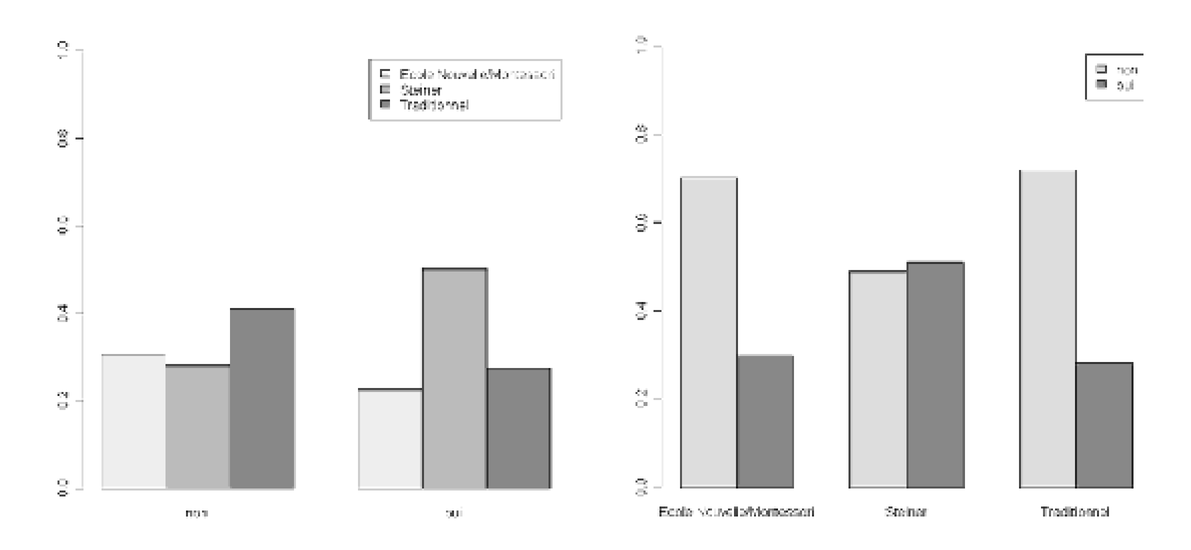
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	3.454874	-19.227437	15.772563
oui	-3.454874	**19.227437**	***-15.772563***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	0.1908406	4.5513479	3.0626813
oui	0.8257528	**19.6933324**	***13.2519863***

3.2.11. Compétences techniques

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	54	49	72
oui	23	51	28



Pearson's Chi-squared test X-squared = 13.5858, df = 2, p-value = 0.001122

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	-6	352.9688		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	-8	341.3278	1 vs 2	2	11.64101	0.002966111

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

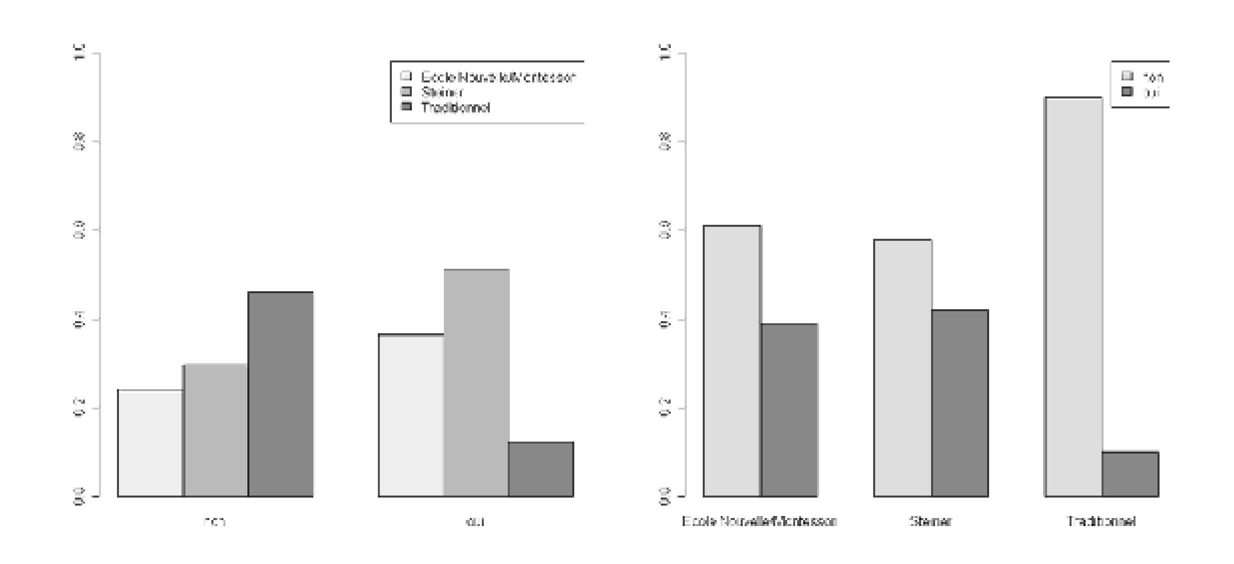
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	5.353791	***-14.176895***	8.823105
oui	-5.353791	**14.176895**	-8.823105

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	0.589215	***3.181295***	1.232210
oui	1.010908	**5.458105**	2.114085

3.2.12. Curiosité intellectuelle

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	47	58	90
oui	30	42	10



Pearson's Chi-squared test X-squared = 29.0502, df = 2, p-value = 4.918e-07

Modèle ajusté

```
                                         Model Resid. df Resid. Dev   Test    Df LR stat.
Pr(Chi)
1                        Sexe + Age + CSP mère        -6   327.1313           NA       NA
NA
2 Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère        -8   297.0249 1 vs 2     2 30.10637
2.900578e-07
```

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

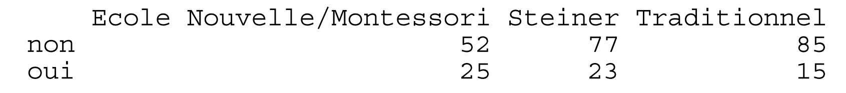
"Ecarts"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	-7.205776	-12.397112	**19.602888**
oui	7.205776	**12.397112**	***-19.602888***

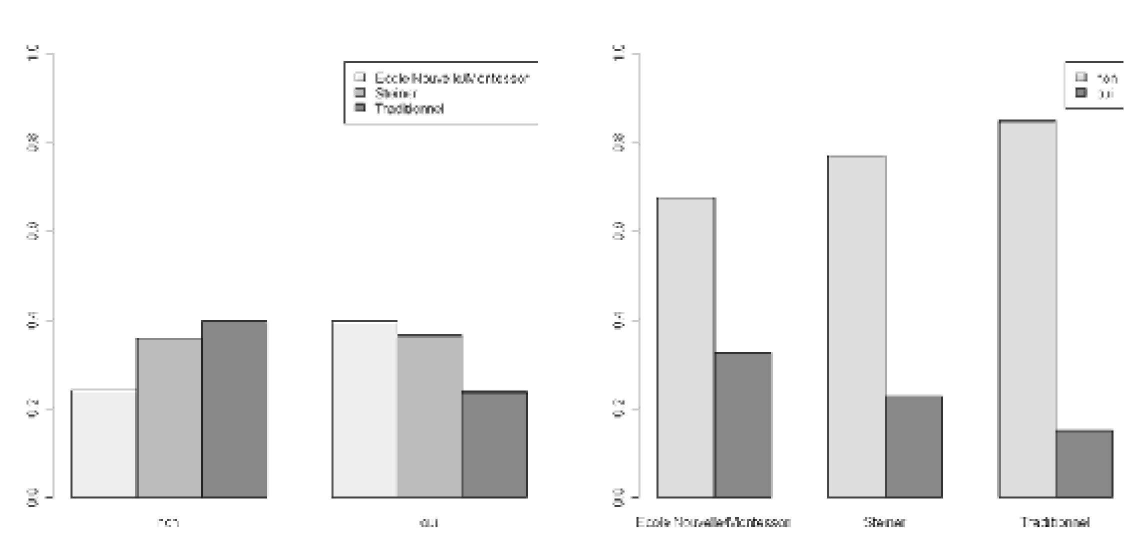
"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	0.9578907	2.1831632	**5.4586504**
oui	2.2779109	**5.1916686**	***12.9809369***

3.2.13. Facilité relationnelle



	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	52	77	85
oui	25	23	15



Pearson's Chi-squared test X-squared = 7.56, df = 2, p-value = 0.02282

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	-6	292.7583		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	-8	284.8486	1 vs 2	2	7.909694	0.0191616

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

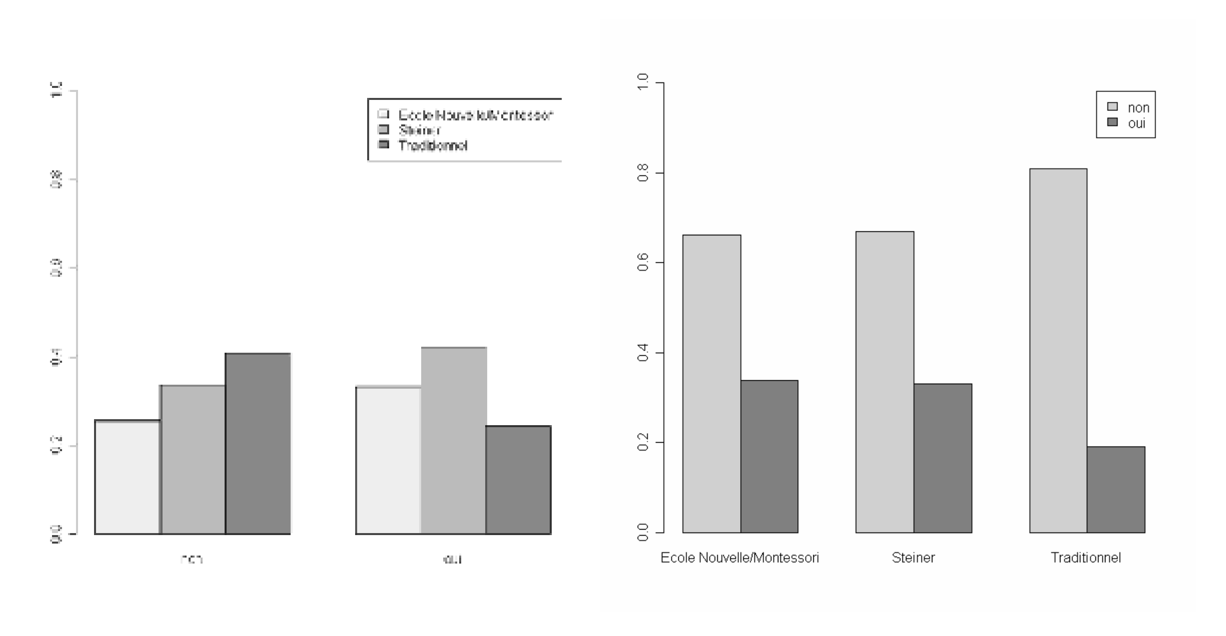
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	-7.4873646	-0.2563177	7.7436823
oui	**7.4873646**	0.2563177	***-7.7436823***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	0.9423955713	0.0008503998	0.7761775026
oui	**3.2011532104**	0.0028886597	***2.6365394533***

3.2.14. Plaisir d'apprendre

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	51	67	81
oui	26	33	19



Pearson's Chi-squared test X-squared = 6.502, df = 2, p-value = 0.03874

Modèle ajusté

```
                                        Model Resid. df Resid. Dev   Test    Df LR stat.
Pr(Chi)
1                        Sexe + Age + CSP mère        -6   322.9258           NA       NA
NA
2 Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère        -8   315.2100 1 vs 2     2 7.715817
0.02111211
```

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

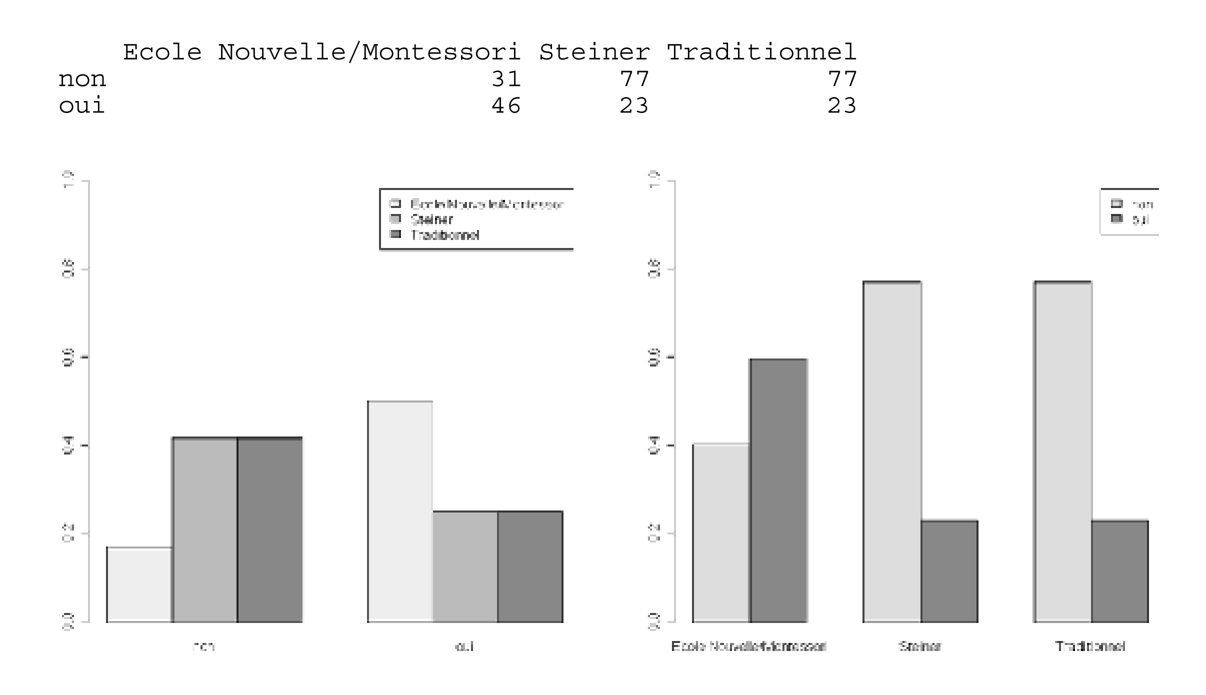
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	-4.317690	-4.841155	9.158845
oui	4.317690	4.841155	***-9.158845***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	0.3370069	0.3262306	1.1676376
oui	0.8597996	0.8323063	***2.9789730***

3.2.15. Autonomie

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	31	77	77
oui	46	23	23



Pearson's Chi-squared test X-squared = 33.8318, df = 2, p-value = 4.503e-08

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	-6	348.7775		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	-8	316.3063	1 vs 2	2	32.47122	8.891286e-08

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

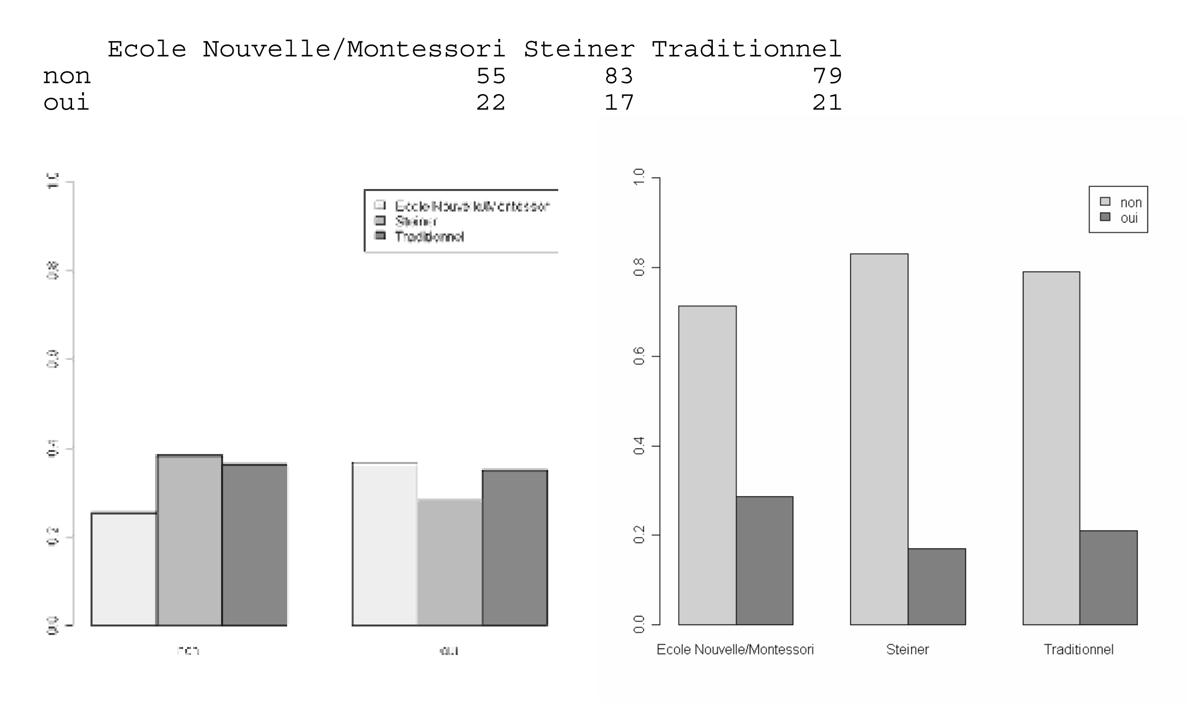
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	***-20.42599***	10.21300	10.21300
oui	**20.42599**	***-10.21300***	***-10.21300***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	***8.113041***	1.561760	1.561760
oui	**16.314267**	***3.140496***	***3.140496***

3.2.16. Adaptation

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	55	83	79
oui	22	17	21



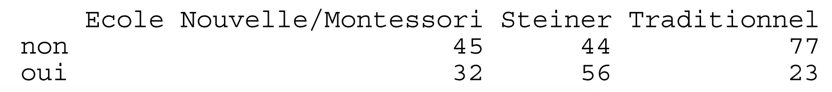
Pearson's Chi-squared test X-squared = 3.473, df = 2, p-value = 0.1761

Modèle ajusté

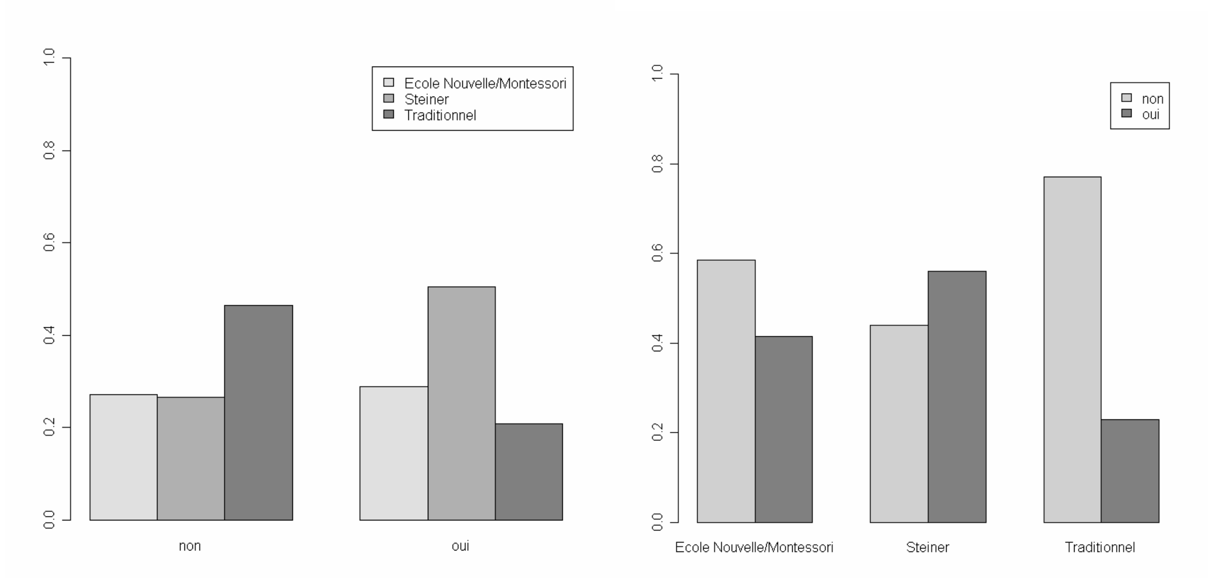
	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	-6	286.4227		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	-8	283.0569	1 vs 2	2	3.365798	0.1858344

La différence n'est pas significative dans les deux cas.

3.2.17.Ouverture d'esprit



	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	45	44	77
oui	32	56	23



Pearson's Chi-squared test X-squared = 22.772, df = 2, p-value = 1.135e-05

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	-6	353.3493		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	-8	336.4792	1 vs 2	2	16.87001	0.0002171324

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

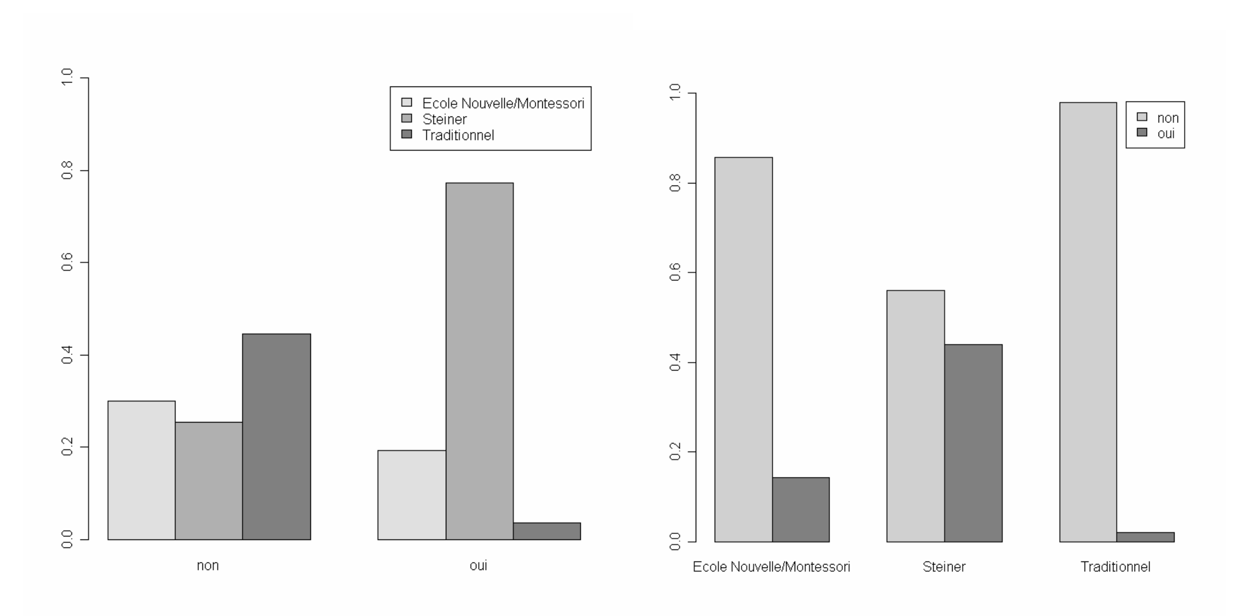
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	-1.144404	***-15.927798***	**17.072202**
oui	1.144404	**15.927798**	***-17.072202***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	0.02838180	***4.23334000***	**4.86352073**
oui	0.04244485	**6.33094090**	***7.27337334***

3.2.18. Créativité

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	66	56	98
oui	11	44	2



Pearson's Chi-squared test X-squared = 56.5505, df = 2, p-value = 5.251e-13

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Sexe + Age + CSP mère	-6	276.1586		NA	NA	NA
2	Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère	-8	217.6909	1 vs 2	2	58.46773	2.012834e-13

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

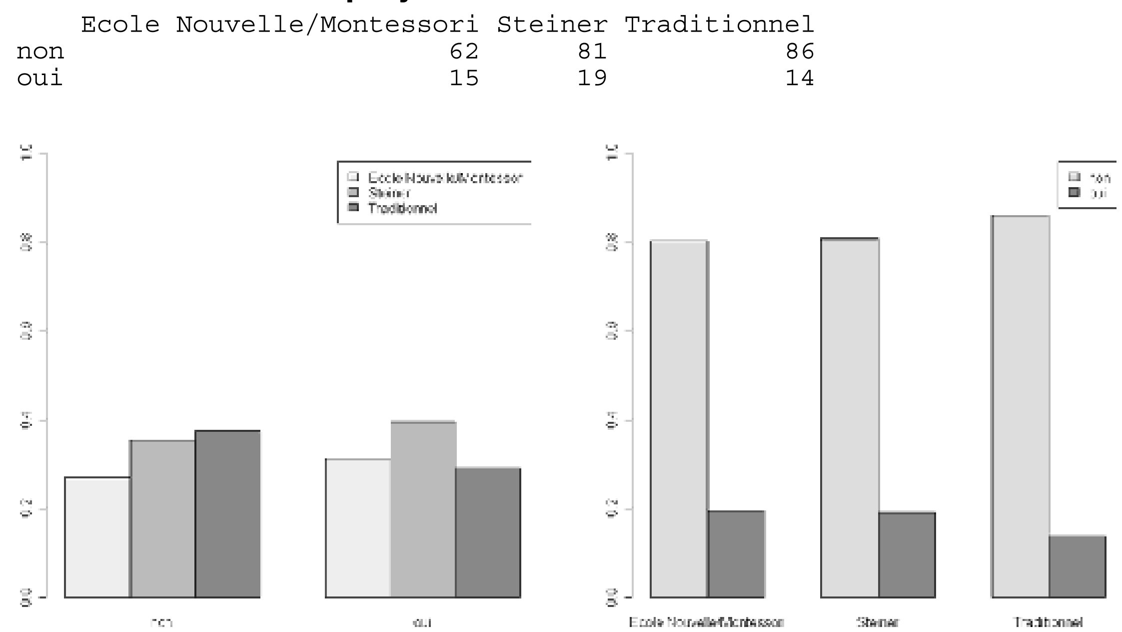
	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	4.844765	***-23.422383***	**18.577617**
oui	-4.844765	**23.422383**	***-18.577617***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	0.3838061	***6.9074736***	**4.3454736**
oui	1.4813568	**26.6604243**	***16.7720033***

3.2.19. Réalisation de projets

	Ecole Nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	62	81	86
oui	15	19	14



Pearson's Chi-squared test X-squared = 1.2173, df = 2, p-value = 0.5441

Modèle ajusté

```
                                        Model Resid. df Resid. Dev   Test    Df  LR stat.
Pr(Chi)
1                      Sexe + Age + CSP mère        -6   252.4768            NA        NA
NA
2 Méthode pédagogique + Sexe + Age + CSP mère        -8   251.4957 1 vs 2     2 0.9810593
0.612302
```

La différence n’est pas significative dans les deux cas.

3.3. Bilan de la scolarité anciens élèves : réponses « texte »

1. Anciens du traditionnel :

n° 1 : Une grande aventure qui m'a permis d'apprendre beaucoup (souvent à mes dépens!).
n° 2 : Jusqu'en cinquième une scolarité médiocre, une obligation détestée. Après la cinquième, un renouveau, un plaisir, une émancipation (internat), une scolarité d'un très bon niveau qui m'a donné plus de confiance en moi. Des années universitaires chaotiques, mais diversifiées, enrichissantes et plaisantes tout compte fait.
n° 3 : Des rencontres plus ou moins fructueuses avec des professeurs capables de susciter chez l'élève le désir d'apprendre. La recherche de la reconnaissance de ces aînés.
n° 4 : Ma scolarité m'est apparue longue, de qualité inégale et parfois douloureuse. Je conserve également une vraie joie de ce que j'ai pu découvrir et des gens que j'ai pu rencontrer et je continue à me former...
n° 5 : Un moment peu agréable, parce que mal adapté à l'élève que j'étais, mais bénéfique à l'arrivée.
n° 6 : Rigide, infantilisante, normative, l'inverse du développement de l'autonomie.
n° 7 : Le lycée fut une longue épreuve et plutôt décourageante (5 ans au lieu de 3). Après le Bac, je n'aurais jamais pensé faire des études longues. Mais lorsque je suis arrivée à l'université, je me suis sentie libre, indépendante et j'avais trouvé ma voie, ce qui fait que je savais que la suite dépendrait de moi. Et mes premiers résultats m'ont motivé pour la suite à toujours essayer de faire mieux. En outre, je me dis parfois que c'était bien de ne pas arriver trop tôt à l'université, car il faut avoir une certaine maturité pour s'en sortir, vu que l'on est qu'un numéro d'étudiant pendant les premières années.
n° 8 : Disons que moi j'ai opté pour la formule prépa et école d'ingénieur... c'est un choix sans en être un, puisque j'ai fais ce choix uniquement parce que je savais que je ne foutrais rien à la fac. Je crois que le principe des classes prépa est une aberration typiquement française (je ne pense pas que ça existe ailleurs), c'est un système scolaire contraignant, voire éprouvant. L'essentiel est basé sur le travail et la sélection par les matières scientifiques, la vie privée passe obligatoirement au second plan (ce qui à 18 ans n'est pas forcément idéal). A l'inverse, l'école d'ingénieur est un lieu où le travail vient au second plan (les acquis de prépa suffisent); l'accent est mis sur la vie en communauté, la pratique de disciplines annexes (musique, danse, peinture, etc.). Bref pour moi la scolarité post-bac est quelque chose de totalement déséquilibré: tu survis pendant 3 ans (le temps de préparer les concours) et après tu profites, jusqu'au point de ne plus rien faire, les 3 années suivantes avec la bénédiction de tous!
n° 9 : C'est surtout au collège, puis au lycée que j'ai découvert le plaisir d'apprendre, parce qu'on avait beaucoup de matières nouvelles ce qui permet d'avoir une plus grande ouverture d'esprit avec la philosophie et la psychanalyse par exemple.
n° 10 : Une époque agréable, enrichissante, marquée par une grande liberté : liberté de s'intéresser à tout; insouciance aussi.
n° 11 : Une période agréable et de toute façon obligatoire.
n° 12 : La scolarité a été une très heureuse période de ma vie. Peut-être diffère-t-elle des autres, car malgré mon passage dans un système traditionnel, toute cette époque s'est déroulée en Afrique. Mis à part celle du collège où je me suis retrouvée en grande banlieue parisienne, perdue dans un collège classé zone rouge. Mais toute la période africaine (maternelle, primaire, lycée) a été merveilleuse: épanouissement, amis, sport, rire... en fait je ne garde pas trop les souvenirs des cours, mais bien plus de l'ambiance et des relations amicales. C'est pour ça que j'étais motivée pour aller au lycée.

n° 13 : Eprouvante en ZEP. Violences verbales et physiques permanentes de la part des autres élèves au collège. Sur le plan scolaire, nombreux retards accumulés, car les conditions d'enseignement étaient catastrophiques: professeurs frappés, insultés, souvent absents et jamais remplacés.
n° 14 : J'ai suivi une scolarité normale, j'ai été une élève moyenne tout le temps. Je n'en garde pas un souvenir inoubliable ni un pur cauchemar. Cependant, je trouve que le système scolaire n'est pas adapté aux jeunes, car il est trop rigide et ne leur permet pas de pouvoir s'épanouir. On ne leur permet pas de penser par eux-mêmes et d'avoir des initiatives, car tout semble déjà être dicté par avance.
n° 15 : Trop long. Pas passionnant. J'ai apprécié les études de psychologie, mais je me suis réorientée ensuite pour un emploi plus sûr.
n° 16 : C'est la fac qui m'a donné les outils nécessaires à mon bien-être dans la société: autonomie, assertivité, connaissances. Sans oublier les aspects sociaux de la scolarité.
n° 17 : Vrai plaisir d'être en collégialité.
n° 18 : Une phase pas forcément désagréable ni pour autant passionnante de ma vie. Je regrette de ne pas avoir plus eu la possibilité de m'interroger vraiment sur mon avenir professionnel. Je trouve les différents salons de l'étudiant assez mal conçus, car ils s'adressent en réalité aux jeunes qui savent déjà un peu ce qu'ils veulent faire. Pour les gens comme moi qui n'ont pas de projet précis (je pensais à l'enseignement parce que je ne voyais pas ce que je pouvais faire d'autre avec les langues) il est peu probable de trouver une réponse dans des allées surpeuplées.
n° 19 : Elle a été sans souci particulier et en prenant du plaisir, à la fois les études et pour les relations qui se nouent au cours de cette scolarité... dans l'ensemble de bons souvenirs.
n° 20 : Stress, contrariétés, individualisme (trop peu de travaux collectifs), mauvaise méthodologie d'apprentissage; et tout le contraire de ce qu'il y a écrit ci-dessus! Dommage...
n° 21 : Une étape de la vie pendant laquelle on nous martèle que l'école est obligatoire et qu'on ne peut pas y échapper. De là, on comprend que certains aient sagement obéi, mais que d'autres, à l'esprit plus contradictoire, n'aient pas eu envie de s'engager dans cette obligation. Ayant eu la chance de supporter ce système avec des notes convenables, j'ai constaté que des élèves ne le supportant pas étaient néanmoins contraints de le suivre au même titre que moi. Je me suis alors rendu compte que cette inflexibilité était la cause majeure des échecs, et je me suis senti déçu d'évoluer dans un système aussi imparfait. Ce sentiment n'est pas apparu dans le système privé, car dans les écoles que j'ai fréquenté, la prise en charge des élèves était plus complète que dans le public, laissant une chance d'adaptation à ceux qui ne voulaient pas ou ne pouvaient pas évoluer dans le même sens et dans le même système rigide que les autres (uniquement sur le plan scolaire et pédagogique bien sûr). Sinon, les professeurs sont trop souvent incompétents pour la tâche à laquelle ils sont assignés: cela se retrouve à tous les niveaux et fait partie des faiblesses du système.
n° 22 : Plutôt un moment heureux de rencontres, d'apprentissages et de réponse à ma curiosité naturelle. Mais j'ai toujours eu besoin d'autres sources d'apprentissage extérieures (vie associative, lires...). L'école restant plus un lieu d'instruction que d'éducation.
n° 23 : La scolarité jusqu'en terminale a été pour moi une période qui m'a éveillée au monde qui m'entoure, à ses richesses et à la complexité de son fonctionnement. Elle m'a prévenue des difficultés que je risquais de rencontrer, mais elle ne m'y a pas préparé.
n° 24 : Ma scolarité, qui s'est déroulée sans incident majeur, a été la plupart du temps ennuyeuse, sauf pour quelques rares professeurs qui ont su éveiller mon attention et mon intérêt.
n° 25 : Un bon moment, difficile, mais valorisant.
n° 26 : Jusqu'en terminale sans souci particulier. Les classes préparatoires représentent un système scolaire qui forme à l'apprentissage, à l'engrangement de connaissances. Il est en

revanche très peu humain et tend à rabaisser les étudiants. Le stress vécu au jour le jour est très difficile à supporter. C'est le bilan général qu'en tirent la majorité des étudiants qui ont vécu cette expérience. Je ne dis pas cependant que ce système est totalement mauvais, puisqu'il inculque une certaine méthode de travail et des connaissances! C'est également un lieu où j'ai pu me faire de très bons amis. L'entraide est en effet primordiale! Personnellement, j'ai choisi de ne pas poursuivre en deuxième année (le cursus classique est de deux années puis les concours). Je me suis dirigée en faculté de biologie et j'ai passé les concours. Le chemin est un peu plus détourné, mais je suis parvenue au même résultat que si j'avais fais ces deux années de classe préparatoire. J'ai pu par contre m'épanouir personnellement dans ce système scolaire beaucoup plus accueillant.
n° 27 : Une découverte du groupe, des natures humaines. Une connaissance de soi et de la société. Trop de théorie et trop peu de pratique. Un travail de l'intellect et un oubli des sens. Un conditionnement trop grand avec des professeurs généralement ayant trop peu de recul, de conviction dans leur rôle de transmission et de capacité de remise en question. Un manque de responsabilité, d'amour et de conscience des enseignants.
n° 28 : Stimulante, rencontres, découvertes, stress, excellence.
n° 29 : Certaines matières me paraissaient inintéressantes, d'où la difficulté à me mobiliser pour les apprendre.
n° 30 : La scolarité a été pour moi une contrainte du collège jusqu'à la sortie du lycée. Je m'en sortais très bien sans trop devoir travailler, heureusement, car je n'aimais pas toutes les matières, le fait de devoir se plier à un rythme horaire... De plus, je savais ce que je voulais faire comme métier depuis petite. J'ai toujours attendu l'université avec impatience pour faire ce que j'aimais. Le bac était la libération.
n° 31 : Beaucoup d'amusement et de bavardages. Des amitiés indissolubles. Pas mal de travail en quantité et un rythme assez soutenu.
n° 32 : La scolarité fut pour moi un moment extrêmement agréable au niveau du développement des relations amicales (toujours actuelles), le lieu de l'acquisition des connaissances indispensable avant d'entrer dans un système plus réfléchi de la faculté (sans connaissances, la réflexion est moins riche), et un lieu où en plus nous tentons de nous affirmer en tant qu'adolescents, nous entrons dans les prémices des réflexions personnelles (Lycée), sans en avoir réellement parce qu'à mon goût, elles ne sont pas suffisamment sollicitées (de même que pour le volet créativité), par le corps enseignant.
n° 33 : Une accumulation désordonnée de connaissances.
n° 34 : J'ai toujours adoré apprendre et j'ai jamais senti de difficultés à venir en cours jusqu'en terminale. Après, lorsque d'autres enjeux sont entrés en ligne de compte (choix professionnel notamment), je me suis sentie peu préparée. La rupture perdure actuellement en faculté en ce qui concerne notamment le peu de disponibilité des professeurs et le manque de préparation, voire seulement d'informations pratiques, sur mon secteur d'activité.
n° 35 : De l'apprentissage, souvent par coeur, de la répétition de cet apprentissage, de l'ouverture à de nouvelles langues, la possibilité d'apprendre, de s'ouvrir à la culture, de développer ses facultés intellectuelles, de lier des amitiés, de s'ouvrir à l'autre, de s'habituer aux règles. La scolarité était une période d'épanouissement affectif, intellectuel, de développement d'autonomie et d'indépendance, mais quand même avec quelques doses de stress, dues aux examens et à certains professeurs un peu effrayants!
n° 36 : J'ai trouvé le système scolaire plutôt pénible et lourd (cours tous les jours jusqu'à des heures tardives, examens le samedi matin...), mais ceci était supportable grâce aux rencontres amicales, l'entente et l'ambiance en classe était très importante pour faire face aux attentes que les professeurs avaient de nous.
n° 37 : Bonne élève et fille d'enseignants, j'ai vécu ma scolarité paisiblement et sans heur, les classes s'enchaînant les unes aux autres avec simplicité. C'est après la terminale que j'ai

vraiment investi personnellement le champ scolaire avec la prépa et toutes les compétences qui vous décrivez ci-dessus me semblent plus convenir à me deux années de prépa qu'au reste de ma scolarité.
n° 38 : La scolarité fut plutôt longue et décourageante. Je n'en garde pas un bon souvenir.
n° 39 : Jusqu'à la terminale se fut un parcours plutôt tranquille et normal. Ensuite elle m'a paru longtemps mener nulle part ou en tout cas m'apporter peu de choses pour un métier. Elle m'a apporté plus d'interrogations sur mon futur que de certitudes.
n° 40 : Ma scolarité m'a à mon sens que réellement libéré qu'après le bac, après avoir fait mes propres choix. Jusqu'au bac, il s'agit plus d'un parcours normal, évident qui correspond à l'activité principale des enfants et adolescent. C'est en cela que je la percevais même si je savais qu'il n'était pas évident pour tous de suivre ce chemin. Cette scolarité avant bac m'a permis de développer des capacités intellectuelles, d'apprendre une autre vie en collectivité que la vie familiale, mais n'a pas développer des capacités à faire des projets, faire ensemble (travail de groupe), ni suscité une volonté d'autonomie ou d'adaptation.
n° 41 : J'ai réussi ma scolarité sans redoublements, en n'éprouvant pas de difficulté pour passer à l'année supérieure avec quelques difficultés relatives en terminale.
n° 42 : Une sorte de moule où seules les bonnes rencontres m'ont permis ce plaisir d'apprendre, de découvrir et de créativité, ainsi que la capacité à prendre du recul sur l'institution et ses bénéfices réels. L'école a surtout été une épreuve en fin de primaire et début de collège où les relations sociales furent très codifiées entraînent l'exclusion, mais finalement inspirées de la vie active.
n° 43 : La scolarité a été un moyen d'apprendre et surtout un moyen de relation qui durent encore. Importance du respect mutuel et du travail à accomplir.
n° 44 : Ma scolarité a été véritablement conditionné par quelques personnages motivants. En dépit de problèmes de santé conséquents, elle s'est déroulée dans les meilleures conditions et m'a permis de me construire (avec l'aide de mes parents, bien entendu). Je considère aujourd'hui cette période comme une véritable chance dans ma vie. Le seul reproche que je puisse faire à ce système c'est de ne pas former assez les enseignants à l'éducation diversifiée, c'est-à-dire au cas pas cas. J'ai souvent eu à déplorer cette enseignement standardisé, efficace dans les cas faciles comme le mien, mais destructeur pour les enfants en difficulté scolaire ou encore doués pour les activités plus manuelles qu'intellectuelles.
n° 45 : Ennuyeux, difficile.
n° 46 : Un bon moyen de me développer même si je n'ai jamais été très travailleur. Elle m'a permis de trouver mes principaux centres d'intérêt et le goût pour les sciences naturelles. Mais ce que je n'ai pas pu mentionner dans le questionnaire c'est que je n'ai pas réussi médecine et j'ai donc dû me réorienter avec regret. J'ai testé les sciences économiques ce qui ne m'a pas plu, puis psychologie qui s'est bien passé.
n° 47 : Une suite d'étapes finalement assez logique pour lesquelles j'ai eu la chance d'être guidée et dans lesquelles je me suis toujours senti bien, à part changement de la cinquième à la quatrième où le changement de collège s'est traduit par une montée du niveau, changement de copains et d'ambiance, problèmes de discipline un peu. Finalement je suis assez reconnaissante envers mes parents et mes professeurs.
n° 48 : La scolarité s'est passée de manière harmonieuse, notamment au niveau de apprentissages qui m'ont été transmis, à mes yeux, grâce à des professeurs attentifs et de bon niveau, sauf exception. J'ai surtout bénéficié d'un encouragement à l'éveil dès le jeune âge, avec une pédagogie adaptée à mes besoins (précocité notamment en maternelle) et des encouragements tout au long de la scolarité. C'était très riche aussi au niveau des rencontres et des activités extrascolaires. Mon primaire a été surtout empreint d'une grande convivialité, un grand mélange des différentes catégories socioculturelles sans discrimination (dans une ville nouvelle). Le passage au collège dans un grand établissement privé a été un choc du point de

vue des relations aux autres: mesquineries, pas d'ouverture aux autres, jugements à l'emporte-pièce avec, en plus, un caractère trop disciplinaire de la vie du collège (j'ai été beaucoup trop souvent punie: avertissements, colles...). Pourtant, dans le même établissement, le lycée s'est super bien passé, notamment parce que j'étais dans une classe de théâtre.
n° 49 : Elle m'a ouvert les yeux sur le monde qui m'entoure et m'a aidé à vaincre certains blocages de confiance en soi, même si pour moi l'aspect artistique n'est jamais suffisamment présent dans l'enseignement.
n° 50 : En primaire, collège et lycée, l'école était pour moi une obligation, je me sentais stressée, jugée et je n'étais pas du tout motivée. Lors de mon redoublement en seconde, j'ai pris conscience que j'allais à l'école pour moi, pour préparer mon avenir. J'ai alors pris mon mal en patience et étudié (avec difficulté, car j'avais alors accumulé beaucoup de lacunes) des matières que l'on m'imposait. J'ai eu mon bac au rattrapage et en arrivant à l'université je me suis sentie soulagée. J'ai alors apprécié d'étudier une matière que j'avais choisie et qui m'intéressait vraiment.
n° 51 : Un moyen d'apprendre, d'écouter, d'être en relation, de nouer des liens, de découvrir. L'école est un moyen de se rendre indépendant: une liberté. Ma scolarité s'est bien passé, même si j'ai été un élève laborieux, car mauvais départ jusqu'en classe de quatrième.
n° 52 : Tout s'est très bien passé pour moi jusqu'à l'entrée au collège où j'ai très souvent ressenti le manque d'écoute de la part de l'équipe pédagogique. Soit, j'étais dans une période de grand désarroi, dû au fait de changement de pays et de tout ce qui s'en est suivi (perte de toute liberté, changement de cadre de vie, absence de musique...), mais je n'ai jamais trouvé un professeur qui fasse cas de ma détresse. Le système scolaire ne me convenait pas. Par contre, dès la seconde, la maturité qu'il nous était demandé de développer m'a révélé une partie de moi qui m'a permis de m'épanouir pleinement ces trois années là.
n° 53 : Apprentissage des bases générales;
n° 54 : La scolarité m'a permis de faire l'apprentissage d'informations, mais aussi de la vie en société. Elle m'a appris à ouvrir mon esprit, m'a permis de développer mes capacités de réflexion. Faisant des études de psychologie, la spécificité de cette discipline m'a amenée à mieux me connaître et à mieux communiquer, à améliorer et à optimiser mes capacités relationnelles. Je pense que, d'une manière plus générale, la scolarité est un passage obligé pour la vie future, même si ce passage peut-être amélioré: il reste des différences fondamentales entre la vie active et ce qu'on apprend à l'école. L'école devrait plus responsabiliser les élèves et leur donner plus d'autonomie.
n° 55 : La création de liens sociaux.
n° 56 : Un apprentissage permanent des autres. Un très bon souvenir avec des moments inoubliables au lycée.
n° 57 : C'était pour satisfaire mes parents.
n° 58 : Rien de plus, c'est surtout la possibilité d'apprendre.
n° 59 : J'étais toujours très juste au niveau des résultats, mais de bons moments avec mes amis. J'ai quand même réussi à obtenir le bac!
n° 60 : Long, triste, ennuyeux en milieu scolaire. Rapide, gai, amusant hors du milieu scolaire.
n° 61 : Ma scolarité a été un passage obligatoire pour entrer dans la vie active. Ce que j'ai préféré dans ma scolarité: les vacances!
n° 62 : Un parcours difficile qui a finalement porté ses fruits.
n° 63 : Une tentative de formatage.
n° 64 : Un enseignement obligatoire, avec des matières inintéressantes considérées comme importantes (physique, mathématiques) et d'autres trop peu considérées alors qu'intéressantes pour moi (musique). Une période de très bons souvenirs amicaux.
n° 65 : Avant tout un moyen d'apprendre et de rencontrer des personnes.

n° 66 : Scolarité plaisante sur bien des points, mais des méthodes pédagogiques pas forcément bien adaptées.
n° 67 : Passage de la vie d'enfant à la vie de jeune adulte, composée de phases plus ou moins faciles et agréables, mais permettant d'apprendre, de découvrir et de se former à la vie et à la société. Lapse de temps où l'on rencontre les autres et où on les découvre.
n° 68 : Un éventail de moments différents, des réussites, des échecs, des rencontres diverses et variées, des découvertes, une préparation à l'avenir, des moments forts et des moments tristes.
n° 69 : Période stressante où on doit continuellement faire des choix de manière négative plutôt que de manière positive, c'est-à-dire que l'on choisit non pas parce que l'on sait ce que l'on veut faire, mais parce que l'on sait ce que l'on ne veut pas faire. On est dans une grande incertitude.
n° 70 : Cela dépend des années, si la terminale a été très positive, certaines années ont été des années de contrainte, stressantes, ennuyeuses. Mais selon les matières et les professeurs, cela représente aussi l'éveil à beaucoup de nouvelles choses et le développement de ma curiosité, de mon envie d'apprendre et de découvrir le monde.
n° 71 : Un amas d'obligations avant d'être libéré et de pouvoir choisir son propre chemin. Un assemblage de travail: travail à l'école, travail à la maison...
n° 72 : Une grande histoire longue et parsemée d'embûches... Beaucoup trop de devoirs écrits et pas assez de matières de découvertes. J'aurais aimé un style un peu américain dans le sens où l'on aurait appris d'autres choses que les matières générales. Je pense que cela donne déjà l'envie et l'idée aux jeunes d'un futur métier qu'ils voudront choisir. Pour moi, il a fallu attendre la révélation vers mes 13-14 ans qui a fait que je veuille faire ce métier, mais les jeunes avec qui je parle aujourd'hui et même quand ils sont plus grands en première ou terminale, ont encore du mal à trouver leur orientation.
n° 73 : Tout le reste je l'ai appris en dehors du système. Beaucoup de pertes de temps. La rencontre avec des amis très chers. De bonnes parties de rigolade.
n° 74 : La scolarité était tellement contraignante et globalisante (il m'aurait fallu un enseignement adapté) que j'ai explosé d'énergie à la sortie. D'ailleurs je faisais l'école buissonnière les trois dernières années... Dans l'ensemble c'était assez pénible. Trop de solitude, d'isolement: classes surchargées et personne pour m'aider à la maison. En outre, un système autoritaire à la noix. Le souvenir de quelques professeurs intéressants, intelligents et bienveillants, toutefois.
n° 75 : J'ai joué le jeu sans jamais me révéler. Il fallait aller à l'école, alors j'allais à l'école, mais la part la plus importante de moi-même ne s'impliquait pas. Ce fut une scolarité plutôt banale avec des réussites et des échecs auxquels j'attachais une importance relative. Dès que je fus en âge de penser, je sus que l'essentiel était ailleurs, alors on pouvait bien m'enseigner ce qu'on voulait! Je n'étais ni heureuse ni malheureuse. J'attendais autre chose en sachant que j'avais le temps pour moi. J'étais bien décidée à réussir ma vie et il me paraissait évident que cette scolarité passait à côté de ce qui avait tant d'importance pour moi. Après le bac ce fut une période où je me posais beaucoup de questions: qui suis-je? Où vais-je? En tant qu'être humain, pas au niveau professionnel. J'étais contente de mon orientation car je suis devenue rapidement cadre, puis chef de service et à 27 ans j'ai pu reprendre mes études en touchant à différents domaines pour finir psychothérapeute.
n° 76 : La scolarité a pour moi été un long moment nécessaire à l'apprentissage afin d'atteindre un niveau de connaissances massives, pour faire un choix professionnel.
n° 77 : Ma scolarité elle-même s'est bien passée, mais n'ayant aucune idée de la suite, je n'ai pas eu le sentiment d'avoir été aidée. Nous n'avions même pas les résultats des rares tests que nous faisions pour l'orientation!
n° 78 : Découvertes, connaissances, amitiés, socialisation.

n° 79 : Ma scolarité a contribué à mon épanouissement et m'a permis de voir que j'étais capable de plus, d'apprendre plus. Mais cela est en partie dû au fait que j'étais scolarisée dans une petite ville (15000 habitants) et que j'ai pu profiter de beaucoup d'activités extrascolaires (théâtre, sport...).
n° 80 : C'est une formalité dans la mesure où je n'ai pas de réelles difficultés de travail.
n° 81 : Formation intellectuelle, système scolaire en parti pesant, lourd. Trop intellectuel, ne laisse pas toujours la place à la créativité.
n° 82 : Rien de passionnant à dire.
n° 83 : Un fardeau jusqu'en terminale, puis une libération après.
n° 84 : La scolarité au primaire m'a donné une bonne vision d'une mini société, car nous partagions tous les même valeurs. Le collège a été un bouleversement, car l'ambiance religieuse est assez spéciale et la mentalité est très médiocre.
n° 85 : Jusqu'à la fin troisième dans mon premier collège un parcours semé d'embûches. Surtout l'arrivée au collège. Pour moi, même si la pédagogie dans les DOM est la même que pour la métropole, ce fut un changement radical (cadre, individus). Très timide de nature, ça n'a rien arrangé. Ce n'est qu'à partir de ma seconde troisième dans un autre collège que tout a changé. J'avais de plus en plus confiance en moi et cela allait crescendo. Donc pour moi finalement, la scolarité a tout de même permis de développer ma confiance en moi-même et a surmonter ma timidité, bien que cela ait prit des années!
n° 86 : Quelque chose de trop compliqué, trop exigeant. Une source de stress et d'ennui, avec quelques bons moments, mais peu. J'ai toujours plutôt détesté l'école.
n° 87 : Par chance, du CE2 à la terminale je me suis retrouvée dans de très bons établissements, dont le cadre agréable égalait le milieu social bourgeois, intellectuel. Ma scolarité ne correspondant à mon avis pas à la moyenne, a été enrichissante car tout en étant rigoureuse par le cadre enseignant n'a pas été rigide. Les professeurs y ont souvent été pour quelque chose, faisant montre d'ouverture d'esprit, de clairvoyance, de culture et même d'humour, ce qui fait en somme que j'écoute quelqu'un. En outre, il semble qu'ils nous aient offert le meilleur: la liberté. Hélas, si les enseignants étaient globalement bons, ce n'était pas le cas de l'administration qui m'a causé bien souvent des soucis, manquant d'humanité et d'équité.
n° 88 : Du bonheur jusqu'en troisième, puis l'enfer pour le lycée et à nouveau du bonheur à la faculté.
n° 89 : Un tunnel, quelque chose d'interminable, très long et très lent, ennuyeux, sans surprises, sans créativité.
n° 90 : Long fleuve tranquille avec des îlots de nouveautés (déménagement). Simple, mais peu stimulant.
n° 91 : Un moment d'ennuie et de mal-être.
n° 92 : Mon père est décédé pendant ma scolarité, ce qui n'a rien arrangé au peu d'enthousiasme que j'avais à aller à l'école.
n° 93 : C'est plutôt l'école de commerce qui m'a apporté le goût de la découverte, développer la créativité et la capacité à entreprendre des projets et à rencontrer les autres.
n° 94 : Tout d'abord une obligation, un passage sans but ni fin qu'il faut attendre. Il faut arriver à la fin sans la connaître. Continuer sans savoir pourquoi ni où cela mène... Changer d'orientation autant de fois que j'ai changé d'école dans ma vie, parce qu'aucune orientation n'est vraiment connue ou parce que les images que la société montrent sont faussées. Changer d'études pour ne pas trouver de compétitivité ou de rivalité. Trouver pour survivre... Comprendre comment les autres fonctionnent pour trouver moi-même la voie... Bref! L'école peut être pire que la prison, parce qu'en prison on connaît la fin, on vit pour sortir, on vit pour voir le tunnel, alors qu'à l'école on survit aux attaques des autres et des enseignants... Aujourd'hui encore, certains enfants (adolescents avec lesquels je parle) ressentent cela et

vivent cette situation. Ils vont à l'école sans savoir pourquoi. Pour eux c'est l'adulte qui veut que l'enfant continue l'école pour pouvoir le dominer... Ils ont le sentiment qu'ils n'apprennent rien, ils apprennent plus sur la vraie vie dans la rue pour certains qu'à l'école. Elle reste trop figée et fictive... Les réflexions de professeurs qui ont peur d'enfants de 14-15 ans sont veilles d'au moins 5à ans. Du coup les enfants se moquent d'eux et les professeurs deviennent ridicules, rétrogrades, sans pédagogie et sans connaissances de l'enfant, d'où l'origine de leurs peurs...
n° 95 : Un moment privilégié de partage et d'apprentissage, avec plus ou moins de rigueur selon l'âge et un calvaire pour le travail!
n° 96 : Des découvertes de moi, des autres, de tout ce qui peut exister... Un apprentissage de l'autonomie, de la rencontre, de la créativité...
n° 97 : Pour moi, ma scolarité avant le bac n'a rien eu de génial. J'ai toujours été une élève moyenne dans un milieu élitiste. Je passais donc plus de temps à me rebeller qu'à étudier. De plus, la ville où j'habitais ne m'a pas aidé à me concentrer. Ayant fait un double cursus, l'apprentissage était long, dur et lourd. J'avais moins de cours que les élèves en France, mais du coup, j'ai appris les deux langues, les deux histoires, etc., mais que partiellement. Une fois que j'ai quitté ce milieu et que j'ai intégré la fac, je suis devenue une élève intéressée, avec mention en fin d'année, etc.
n° 98 : Agréable et studieuse.
n° 99 : Avec un peu de recul, l'école est un lavage de cerveau. On nous donne l'illusion de savoir beaucoup de choses, à la sortie on est dans le meilleur des cas, cultivé: on est bon pour les jeux télés. L'école ne nous aide pas à mieux comprendre le monde dans lequel on vit, ni à l'analyser, ni à pouvoir critiquer ce qui s'y passe. A quoi sert l'école? A s'épanouir... en nous bourrant le crâne de dates, d'auteurs et de formules! A trouver du travail... on ne nous apprend même pas à rédiger un CV ou une lettre de motivation! Je me pose encore la question: à quoi sert l'école?
n° 100 : Un passage obligatoire et un bain socialisant.

2. Steiner :

n° 101 : Un long cheminement dont je garde beaucoup de bons souvenirs (pas d'échecs). Jusqu'en 6e j'ai eu le sentiment que l'école Steiner m'envahissait (intrusion familiale, les enseignants en savaient trop sur moi, beaucoup d'interdits malgré tout). Ensuite, elle m'a aidé à m'ouvrir et à m'épanouir sans doute davantage que mes années de lycée dans le système traditionnel.
n° 102 : Certaines difficultés à cause de mes opérations.
n° 103 : L'école Steiner dans laquelle j'ai passé la majeure partie de ma scolarité m'a énormément apporté, tant au niveau artistique, manuel, social que scientifique, car on été sans cesse amené à chercher, à s'interroger et à aire par soi-même ou avec les autres. Tout cela a créé de bonnes bases pour évoluer ensuite dans d'autres milieux conventionnels et d'y apporter une manière de penser peut-être plus humaniste. Malgré tout, on ne peut pas réduire un équilibre personnel à la seule influence de l'école, car chaque individu est aussi formé par son environnement familial, socioculturel et les différentes rencontres qu'il peut faire.
n° 104 : J'ai apprécié ma scolarité dans une école Steiner pour son côté artistique et social, même si par la suite la transition n'a pas été facile.
n° 105 : Dans l'ensemble la scolarité a été un plaisir, mais plus par les activités (dessin, cirque, musique) et les rencontres qu'elle me permettait de faire et ainsi de supporter le fait de devoir aller en cours. Je pense donc que j'ai eu de la chance d'avoir été dans des écoles Steiner et

Freinet, mais aussi au lycée sport-nature et au CNED qui n'ont été que des expériences de plus qui ont enrichies mon parcours et qui m'ont permis de m'épanouir.
n° 106 : J'ai eu de la chance de bénéficier de trois types de scolarité différentes mais tout aussi intéressantes et étant différents des établissements classiques. Car même le lycée était un lycée spécial, option sport-nature et rassemblait des élèves motivés et des professeurs assez proches des élèves (certains me rappelaient un peu ceux de Steiner dans leur manière d'observer le comportement des élèves et leur intégration et participation dans le groupe.
n° 107 : A Steiner le plus gros défaut c'est qu'on est différents des autres de notre village. Les autres enfants ne comprennent pas pourquoi on n'est pas dans la même école que tous les enfants qu'ils connaissent, donc c'est difficile de se faire accepter quand on est petit. En plus, on n'a pas beaucoup de copains puisqu'on va à l'école loin de chez nous.
n° 108 : j'apprécie ce que je fais aujourd'hui. Je n'ai jamais trop aimé l'école, les cours, sauf le sport.
n° 109 : Cela m'a permis de réaliser et faire des choses que je n'aurais pas pu faire ailleurs qu'à l'école Steiner: théâtre, travaux manuels et artistiques (cuivre, sculpture, fusain...).
n° 110 : La découverte du monde, l'envie de devenir un adulte responsable, de créer. De superbes expériences inoubliables, artistiques surtout. Un accompagnement encourageant par de très bons professeurs à l'école Steiner. Je ne garde pas de bons souvenirs du primaire en traditionnel.
n° 111 : Un parcours inhabituel. Steiner c'est créativité, ouverture et respect. Traditionnel c'est autonomie, matières scientifiques, compétitivité, stress.
n° 112 : Ce que je retiens de ma scolarité c'est certains moments marquants, expériences déterminantes qui restent gravées et qui m'ont construites petit à petit tel que je suis aujourd'hui et qui continuent à me faire avancer. Ceci est également valable pour les expériences moins réussies; certaines sont simplement oubliées, d'autres me font sans doute garder un peu d'appréhension, de malaise dans certains domaines, certaines situations. Dans l'ensemble, j'ai vraiment l'impression d'avoir reçu un solide bagage, un savoir complet et divers dont une bonne partie me sert tous les jours. Je sais ma chance d'avoir reçu une telle scolarité. J'essaie, par mon travail, qu'elle puisse indirectement profiter à quelques personnes.
n° 113 : Avant tout, une expérience sociale. Passer huit année au sein d'une classe à l'effectif presque inchangé et avec un seul et même professeur principal m'a donné un fort sentiment d'existence comme membre d'une société. L'absence généralisée de notation, les multiples discipline et les aventures communes (pièce de théâtre, randonnées ont contribué à donner dans la vie du groupe un sentiment et des critères d'évaluation sociales bien plus complexes et évolués que ceux que j'ai pu trouver au lycée. Le lycée m'a mis dans une situation de compétition scolaire et sociale qui m'a probablement stimulé dans la quête du résultat.
n° 114 : Je n'ai aucun bon souvenir de ma scolarité à partir du moment où je suis rentré dans l'éducation nationale. Je n'ai eu que très rarement de bonnes relations avec les professeurs de l'éducation nationale et j'ai très souvent regretté l'école Steiner pour tous ses travaux manuels et sa créativité. Je me suis toujours senti en marge de cette société que représente l'école. Mes seuls bons souvenirs plus ou moins en rapport avec la scolarité ont été mes concerts et ma participation à un opéra, mais pas sur le plan relationnel, juste au niveau musical et la chaleur du public. J'ai le sentiment, avec le recul de mes 19 ans, d'avoir gaspillé 10 ans de ma vie, car je n'en garde quasiment plus aucun souvenir si ce n'est les railleries des autres, les injustices et l'incompréhension et la bêtise des institutions et des professeurs. J'ai l'impression de découvrir la vie et la liberté depuis que je suis à la fac (où je ne travaille guère). Malheureusement pour certains, la liberté fait prendre conscience qu'il y a pas que le travail et qu'un être humain possède d'autres valeurs plus importantes.
n° 115 : J'aimais les activités artistiques, mais la scolarité était trop longue pour moi.
n° 116 : J'ai apprécié les amitiés crées à l'école Steiner qui durent encore.

n° 117 : J'aime toujours apprendre. La scolarité, contrairement à d'autres, ne m'a pas dégoûté du travail scolaire.
n° 118 : Ce fut une foule d'expériences et de découvertes plutôt dans les matières manuelles, artistiques et techniques, scientifiques. Alors que le littéraire m'a moins passionné, même si elle m'a tout de même apporté des connaissances.
n° 119 : Durant ma période à l'école Steiner, je n'ai jamais ressenti de stress ou de dégoût vis-à-vis des études. Aller à l'école était un plaisir. Mais vers l'adolescence, je me suis sentie un peu à l'écart des personnes qui fréquentaient des établissements traditionnels. Alors j'y suis allée et ça m'a donné confiance en moi en me montrant que j'étais tout aussi capable que les autres dans l'apprentissage ou la créativité. Aujourd'hui je fais toujours des études, mais je suis impatiente d'enfin pouvoir voir ce que je vaux dans une expérience professionnelle.
n° 120 : Un mauvais moment à passer lors des premières classes en école traditionnelle et un plaisir lors de l'arrivée à Steiner. L'aspect travail manuel, arts etc., est un véritable plus, indispensable à l'insertion dans la vie active. Que de bons souvenirs de cette période.
n°121 : Ma scolarité a été vécue comme un moment béni et comme un moment d'insouciance. Je remercie tous les jours mes parents de m'avoir inscrite dans une école Steiner où j'ai pu développer un intérêt pour les activités artistiques, manuelles autant qu'intellectuelles. Les professeurs que j'ai eu pendant toute ma scolarité m'ont beaucoup aidé dans mon évolution intellectuelle et morale, je leur en suis très reconnaissante et j'espère que de nombreuses personnes pourront avoir le même ressenti que moi envers les écoles Steiner.
n° 122 : Depuis le début de ma scolarité, on m'a proposé un éventail complet d'activités manuelles, physiques, artistiques, intellectuelles, etc. et donné le goût de l'étude de ces différentes disciplines. Durant cette scolarité, par un penchant personnel, j'ai fais des choix vers un profil plus scientifique, mais on m'a appris à m'intéresser à d'autres domaines. En un mot, c'est en connaissant la diversité des domaines d'activités, d'études que je me suis déterminé dans une voie. Je suis aujourd'hui, rétrospectivement, très content de mon expérience dans les différents milieux scolaires.
n° 123 : 3 principales phases de scolarité: enfance dans une petite école de campagne où la vie et le niveau scolaire sont bons. Puis école Steiner où je découvre une nouvelle manière d'apprendre très vivante. J'ai un nouveau goût pour la vie, la créativité et l'apprentissage. Puis lycée où je me trouve en difficulté au début (travail théorique et analytique et esprit de compétition). Mon niveau scolaire se stabilise et je suis souvent déçue de l'ambiance individualiste et bachotage et du monde et de la vie en générale. C'est d'ailleurs une période où j'ai mis de côté mes activités artistiques. Envie de me fondre dans la foule. En quelques mots je suis contente d'avoir vécu deux systèmes pédagogiques différents. Ma scolarité s'est d'en l'ensemble bien déroulée. C'est actuellement que je prends du recul et prend le meilleur de ces pédagogies pour surmonter la vie et tenter de trouver ma voie (artistique et sociale).
n° 124 : Je suis contente d'avoir fait ma scolarité à l'école Steiner car cela ouvre l'esprit et permet de s'intéresser au monde social.
n° 125 : J'ai apprécié l'approche de l'éducation Steiner et les différents travaux artistiques. Je l'ai bien vécu.
n° 126 : L'école Steiner était pour moi un lieu d'apprentissage, d'épanouissement, de dépassement, de rencontres amicales. J'y allais volontiers. En terminale j'y suis allée à reculons et n'e ai profité que comme un moyen pour accéder à autre chose. Ca m'a donné beaucoup de mal.
n° 127 : L'ouverture à une foultitude de choses possibles.
n° 128 : Je ne me suis jamais rendue compte que j'apprenais quelque chose, je l'ai remarqué au moment de l'obtention de mon bac en candidat libre où j'étais complètement à la hauteur.
n° 129 : L'école maternelle publique fut une période formidable jusqu'à ce qu'il fallut préparer l'entrée en CP. A partir de là mes souvenirs sont mauvais, stress, angoisse, malaise. L'école

Steiner me laisse globalement de bons souvenirs, j'en retiens une pensée riche et des valeurs profondes ainsi qu'un certain idéalisme qui fait souvent décalage avec les gens rencontrés. La terminale m'a permis d'atterrir avec effroi dans une pédagogie nullissime, j'y ai toutefois rencontré des personnes formidables (professeurs et élèves). Les premières années après le bac furent difficiles (système pédagogique vicieux), mais j'y trouve aujourd'hui mon compte avec la possibilité de faire de mes valeurs le centre de mon travail.
n° 130 : Je pense que si je n'avais pas fréquenté une école Steiner, je n'aurais jamais pu passer le bac. Je suis en effet assez lent en classe et l'on m'aurait probablement orienté vers une filière professionnelle. Grâce à l'école Steiner j'ai pu, à mon rythme et sans trop de contraintes, arriver à un niveau d'études qui me permet de faire ce que je fais actuellement.
n° 131 : Une période privilégiée où tout semblait toujours possible et ouvert, où le monde prenait sens. Une période pendant laquelle j'ai été peu préparé à m'adapter à une société où le rêve est largement sacrifié sur l'autel d'un soi-disant réalisme. Le projet pilote d'alternance lycée-entreprise, mis en place par l'école Steiner, va dans le sens d'une telle préparation.
n° 132 : Une période de relative insouciance où il suffit de suivre les rails. Le choix est fait par les parents et n'oblige pas à se poser de questions. J'avoue voir été un peu désemparé après le bac lorsque je me suis retrouvé face à mon avenir professionnel. Si l'école Steiner m'avait procuré des joies et des souvenirs irremplaçables, elle ne m'avait pas donné l'impression d'être capable de me confronter à la vie réelle.
n° 133 : Une très longue recherche de soi. L'enseignement de trop de connaissances inutiles. Un starter pour coller à la vie.
n° 134 : Un apprentissage de la vie.
n° 135 : Un très bon moment.
n° 136 : Je pense que ma scolarité à l'école Steiner m'a permis de m'adapter aux différentes situations que j'ai pu vivre. Pour moi cette pédagogie a été une bonne base de départ dans la vie.
n° 137 : Ouverture sur le domaine artistique, relations enseignants-élèves individualisée, à l'écoute, équilibre entre théorie et pratique. Je suis pourtant une des seules à avoir choisi une orientation artistique de ma classe. On est trois dans l'enseignement.
n° 138 : Association manuel et intellectuel, importance de la pratique. Relation professeur-élève individualisée. Liberté, adaptation au développement de l'enfant.
n° 139 : Un moment chaleureux, vivant, riche et respectueux des personnes. L'enfant que je fus n'a jamais été jugé, enfermé, mais bien au contraire, aidé et stimulé;
n° 140 : Apprendre en jouant, la découverte, la joie d'apprendre, de travailler. J'ai le sentiment profond que la vie a un sens, que je suis responsable de ma vie et que je peux m'appuyer sur mes propres valeurs.
n° 141 : Pour un enfant, le système Steiner comme je l'ai vécu est une magnifique expérience (plus difficile pour les parents je crois). Etant une élève normale dans le système Steiner, je me suis retrouvée une excellente élève en terminale littéraire sans en avoir eu conscience auparavant. Le principal problème que m'a posé la pédagogie Steiner a été de m'ouvrir beaucoup de portes sur différents mondes, différentes activités et de rendre difficile mon choix d'orientation dans la vie. Aujourd'hui encore je me considère comme une touche à tout, intéressée par beaucoup de choses, mais qui ne creuse pas une chose en particulier en profondeur. En quelque sorte je cherche toujours ma voie. Je pense qu'un élève sans difficultés particulières dans le système Steiner s'adapte parfaitement bien à d'autres systèmes. La particularité est cependant d'accueillir plus facilement des élèves qui rencontrent des difficultés ce qui provoque parfois une concentration d'élèves problématiques que la pédagogie Steiner ne résout pas forcément toujours. La plus belle chose de cette école est de rester pendant 12 ans avec les mêmes élèves, créant des liens indestructibles. Le tout est de tomber sur une bonne classe et un bon professeur, sinon cela peut tourner au cauchemar. Un

défaut, le turn-over important des professeurs de langue souvent parce qu'ils étaient en désaccord avec le noyau dur de l'équipe pédagogique qui étaient peu ouverts sur l'extérieur et même despotiques.
n° 142 : Très bonne expérience, très bonne ambiance de classe, rigolades, théâtre, voyages à l'étranger, solidarité, temps libre car peu de travail à la maison. Dernière année à Steiner mauvais souvenir car quantité excessive de travail, affrontement avec les professeurs. En terminale bonne expérience dans l'ensemble. Un changement bénéfique après 15 ans passés à Steiner. Très peu de travail personnel, des camarades infantiles, mais bonne ambiance. Stratégie de l'éducation nationale ressentie comme diviser pour régner. A la fac de droit quantité quasi inassimilable de connaissances. Humiliations régulières tant à l'oral qu'à l'écrit. Une sélection effrénée, une logique de fonctionnement des plus élitistes.
n° 143 : Ma scolarité à Steiner a été très pénible et mal vécue. Je n'en ai que des mauvais souvenirs. Pourtant, avec le recul, cette école m'a quand même apporté certaines choses. J'ai réellement commencé à m'épanouir quand j'ai changé d'école. L'école traditionnelle est loin d'être parfaite, mais elle m'a offert un cadre rigoureux qui me manquait. Je pense qu'il faut être attentif à l'enfant et choisir son école en fonction de lui et non en fonction de nos principes. Si l'enfant ne s'épanouit pas dans ce type d'école il faut accepter de le changer. L'important est l'épanouissement de l'enfant, je travaille aujourd'hui sur le développement de l'enfant à l'école et sur ce qui peut conduire l'enfant à l'échec. La pédagogie non adaptée à l'élève en est une des raisons.
n° 144 : Après l'école j'ai remarqué que le niveau des autres dans les matières scientifiques était beaucoup plus haut et il m'a fallu deux ans pour atteindre leur niveau, par contre, dans les autres matières c'était le contraire.
n° 145 : A l'école Steiner j'ai appris à me connaître. J'ai appris à connaître un groupe avec toujours de nouvelles personnes qui arrivent et partent. Au lycée j'ai découvert des gens venant d'horizons différents et ça a aussi été d'une grande richesse. Je pense que les écoles traditionnelles ne favorisent pas l'écoute des autres et l'entraide. Mais je pense que chaque système a ses avantages et inconvénients.
n° 146 : Ma scolarité a été mouvementée, dans le sens où j'étais d'une nature très contradictoire, têtue et provocatrice. Toujours en situation de tension agressive avec les adultes ou figures d'autorité, j'ai sans cesse mis au défi toute tentative de dialogue. J'avais des facilités de compréhensions et beaucoup de rapidité dans l'apprentissage, mais aussi l'envie de me démarquer en faisant l'intéressante, jusqu'à exaspération des professeurs. A Steiner on a su canaliser ce besoin d'être autre en me donnant des exercices en plus dans certaines matières, plus de responsabilités. C'est plus tard que j'ai réalisé les difficultés que j'ai pu causer dans mon incessante révolte. Je suis retournée à l'école pour m'en excuser et discuter de cette scolarité houleuse, je les ai remerciés pour leur patience et leurs efforts. Pouvoir parler d'humain à humain et très riche et aujourd'hui quelque chose de précieux.
n° 147 : La scolarité s'est passée dans le désir d'apprendre et de découvrir tout ce que l'école pouvait m'apporter. Au collège une période de rébellion s'est installée face à l'école, la pédagogie, les professeurs, l'envie de voir un lycée normale. C'est seulement après avoir quitté l'école après le bac que je me suis rendu compte de tout ce que l'école m'avait apporté au niveau de la maturité, de la pensée, du relationnel.
n° 148 : Ma jeunesse.
n° 14 : Jusqu'à mon arrivée à Steiner, l'école était pour moi un enfer, mais mes trois années dans cette école m'ont redonné goût aux études. C'était une très belle expérience et enrichissante. Mais j'ai éprouvé le besoin de retourner dans le traditionnel de peur d'être trop en décalage avec la réalité. Aujourd'hui mon groupe d'amis est de Steiner et je me sens très bien parmi eux car il y a quelque chose en plus, une sensibilité pour la vie et pour les choses, mais pour certains ils sont en décalage avec la réalité.

n° 150 : Du bonheur, des excellents souvenirs. Une horreur, un supplice durant l'année de terminale dans le système traditionnel.
n° 151 : Un plaisir permanent (sauf la Terminale), un apport considérable et indispensable sur le plan personnel et professionnel, une facilité d'adaptation, débrouillardise, polyvalence. Le goût de la découverte et le plaisir d'apprendre peuvent constituer un défaut : celui de faire un choix, de choisir une orientation particulière au détriment d'autres, un peu de frustration de ne pouvoir faire tout ce à quoi l'on s'intéresse.
n° 152 : J'ai traversé comme tout le monde des moments de doute et de confiance. Mais globalement, j'ai adoré les années passée à Steiner dans un cadre privilégié où j'ai appris à me passionner pour la peinture et le théâtre. Seul défaut, les lacunes en sciences (du moins à mon époque), qui rendent le choix de carrière plus difficiles pour les matières scientifiques.
n° 153 : Depuis le jardin d'enfants j'ai eu la chance de ne pas être sous la pression, chose que je vis aujourd'hui. Est-ce qu'avoir la pression m'aurait permis de mieux l'appréhender plus tard? A voir autour de moi, je ne pense pas. J'ai justement eu la chance de profiter de l'innocence de l'enfance. Par contre j'ai pas mal d'anciens amis qui n'arrivent pas à trouver leur place aujourd'hui dans la société. Devoir et droit, liberté et responsabilité, la vie a des contraintes, dures parfois, et peuvent être trop cachées ou inattendues et difficiles à assumer. Enfin, mon souvenir est un sentiment de liberté, d'amitié vraie, de respect et de valeurs.
n° 154 : Je garde de bons souvenirs de ma scolarité Steiner. Nous avions de bons contacts entre élèves et professeurs. Cette solidarité m'a beaucoup apporté. Elle m'a aidé à grandir et à apprendre aussi bien au niveau des connaissances pures et intellectuelles que sur le plan de la sensibilité au monde. Je me suis toujours sentie reconnue en tant que personne et non en fonction de mes connaissances. J'avais du plaisir et envie d'apprendre. J'ai trouvé difficile le regard des autres personnes qui souvent jugeaient sans essayer de connaître notre système scolaire et j'ai souvent eu le sentiment que je devais leur prouver que j'avais un aussi bon niveau qu'eux. Cela a été très fort en terminale, les professeurs pensaient que je n'avais pas le niveau. L'ambiance était mauvaise, j'ai découvert un monde de compétition. La seule motivation que j'avais était de ne pas me retrouver dans une autre classe l'année suivante et devoir refaire ces cours. Quelle angoisse quand ils devaient faire signer leur bulletin de notes! Je les plaignais car ils ne travaillaient pas pour eux, mais pour leurs professeurs et leurs parents. Et dire qu'ils vivaient ce stress depuis tout petits! J'estime avoir eu de la chance d'être allée dans un système Steiner et j'espère pouvoir y mettre mes enfants.
n° 155 : Bien qu'il y ait de grandes différences d'une école à l'autre, c'est de manière générale une scolarité enthousiasmante, livrant les matières premières de manière imagée et colorée, développant les capacités manuelles et artistiques (essentiel pour un intello comme moi!) et où le contact avec la plupart des professeurs édifie la personnalité dans la confiance en l'avenir. Une pédagogie très importante dans un monde où les jeunes semblent de plus en plus manquer d'imagination et d'espoir. Mais aussi une scolarité un peu en décalage avec le monde professionnel, qui prépare peu les jeunes à savoir se positionner de manière forte devant les réalités dures du monde actuel. C'est le dur exercice du grand écart entre le respect de la vie intérieur de l'enfant en devenir et le développement des forces nécessaires pour qu'il puisse se réaliser dans ce monde un peu inhumain. Je pense que développer la créativité et les capacités à incarner patiemment ses rêves malgré les échecs et les obstacles de taille pourrait être plus présent dans les classes des écoles Steiner dès 12-13 ans. Mais peut-être certaines écoles Steiner vont-elles dans ce sens. Il serait intéressant d'avoir un suivi plus attentif des jeunes sortis de l'école pour les aider à faire leurs premiers pas professionnels, beaucoup oscillant entre plusieurs voies, certains tombant de haut et ne parvenant pas à se relever pour trouver leur place dans ce monde.
n° 156 : J'étais contente d'aller à l'école, ce fut un développement en groupe, l'esprit de groupe fut très important, dans ces écoles on reste très longtemps avec les même camarades, c'est une

famille pas un enfermement. Ce que j'ai aimé c'est qu'on sort avec le même niveau mais on fait le programme autrement, on va en profondeur. On sort de là en sachant faire de la couture, de la vannerie, de la forge et j'en passe, cela vaut vraiment le détour. Mes enfants iront dans cette école. J'aime cette éducation.
n° 157 : Une réelle découverte de la vie et des autres. Des images, des histoires, mise en valeur de moi-même et de ma personnalité et mes capacités.
n° 158 : Cette scolarité m'a permis d'avoir un regard global sur le développement personnel et collectif. Je me suis sentie considérée comme une personne ayant des aptitudes et la capacité de les renforcer tout en découvrant d'autres univers concrets. Cette scolarité m'a donné une ouverture sur mon environnement (stages, projets de groupe ou individuels). Avec le recul cette scolarité m'a ouvert de nombreuses portes, m'a apporté un angle de vue qui me nourrit chaque jour et me motive aux rencontres et découvertes. Je me sens en confiance pour envisager de suivre mon parcours et de savoir profiter des événements extérieurs. Cette scolarité a été également un moyen privilégié pour entretenir un regard critique sur moi-même, sur mon entourage et sur mon environnement plus large.
n° 159 : Un grand voyage sur un beau bateau avec 30 autres petits matelots. Beaucoup de plaisir.
n° 160 : Une période d'activité intellectuelle très stimulante et d'activité artistique aussi à Steiner. De très bons souvenirs en général sauf sur le plan social (amis) à Steiner.
n° 161 : Une fantastique ouverture à tout ce qui m'entourait.
n° 162 : Une initiation.
n° 163 : La scolarité a été vécue difficilement globalement en raison de difficultés scolaires.
n° 164 : un apprentissage dans la diversité propre à me préparer à affronter les retournements futurs.
n° 165 : Une scolarité équilibrée entre les arts et l'intellectuel.
n° 166 : M'a donné la possibilité d'avoir une belle enfance, de bons fondements pour ma vie, mon équilibre et mon développement.
n° 167 : Un moment de grâce et d'insouciance jusqu'à 12 ans. Un apprentissage parfois douloureux, mais enrichissant des interactions sociales. Le bonheur d'acquérir un savoir vivant.
n° 168 : Un grand moment de liberté et de confiance.
n° 169 : le début de tout.
n° 170 : Découverte, liberté, émerveillement, relations amicales et amoureuses.
n° 171 : La découverte du monde, l'apprentissage, la reconnaissance. J'ai beaucoup reçu.
n° 172 : Ma scolarité a été un moment où j'ai pu apprendre tout en me découvrant. J'ai pu prendre le temps d'être moi-même et surtout de devenir moi-même. Elle a été vive, dure et brutale dans les relations avec autrui, mais à l'adolescence j'ai fais d'autres connaissances et j'ai mieux compris ma place. Ma scolarité a été beaucoup plus épanouissante et intéressante encore les deux dernières années où le petit nombre d'élèves nous a donné la possibilité d'approfondir les matières. C'est quelques années plus tard que je commence à me rendre compte de tout ce que j'ai appris depuis le primaire et que je l'intègre dans ma vie. Insidieusement, mais sûrement, ma scolarité a marqué mes choix professionnels (éducation aux médias). ça a été pour moi un moment agréable, doux à vivre et très profond dans tous les types de connaissances que j'ai pu acquérir. J'ai eu le temps de faire connaissance avec moi-même et d'avoir comme but d'être heureuse et de travailler pour le profit du développement des autres et non pour un but financier.
n° 173 : La scolarité a été un agréable moment de ma vie. La pédagogie Steiner m'a donné goût à l'apprentissage de façon adéquate et adaptée à l'individu. De plus, ma scolarité a été équilibrée entre activités intellectuelles, manuelles et artistiques ce qui m'a donné de nombreux atouts pour la vie. Je souhaite que tous les enfants puissent profiter d'une scolarité

aussi enrichissante et positive que la mienne afin qu'ils puissent se réaliser tout en étant adaptés à la société de nos jours.
n° 174 : Steiner m'a enfermé dans un cocon duquel j'ai eu un peu de mal à sortir. Je pense qu'il faut quitter Steiner plus tôt pour entrer dans le lycée en seconde.
n° 175 : Des moments difficiles car timidité et difficulté d'intégration. Des moments exaltants pour les amitiés et découvertes intellectuelles.
n° 176 : Steiner n'a pas été facile côté études, de longues heures passées à essayer de faire mes devoirs due au manque de confiance en moi, par contre, émotionnellement et pour ma personnalité, Steiner m'a beaucoup aidé à être moi-même aujourd'hui et à vivre ma vie comme je la sens, et coûte que coûte réussir dans ce qui me plaît. Le système traditionnel où j'ai été m'a appris le côté relationnel, à m'assumer comme un enfant doit le faire, et côté devoirs c'était aussi moins difficile, j'avais besoin de structure je pense. Je pense que les deux systèmes scolaires m'ont beaucoup appris et je m'en sers encore aujourd'hui.
n° 177 : J'ai très bien vécu ma scolarité à Steiner. J'ai très mal vécu mon arrivée dans le public, de part les méthodes utilisées et le rapport avec les autres élèves. Je me sentais en décalage. Mes deux lycées m'ont en revanche beaucoup apporté. La scolarité a finalement été pour moi une grande leçon de vie en communauté et en collectivité. Ca m'a ouvert l'esprit sur un grand nombre de domaines, m'a appris le dépassement de soi, ça m'a socialisé.
n° 178 : L'école est pour moi avant tout un lieu de rencontres sociales. C'est le lieu où l'on découvre des nouveaux savoirs, mais c'est aussi un lieu structurant personnellement. J'ai toujours senti le besoin d'être à la fois stimulé intellectuellement et être socialement intégré.
n° 179 : Le système scolaire Steiner m'a aidé à rester tranquillement dans ma bulle... peut-être même à la blinder de façon à ce qu'ensuite rien ne puisse plus la perturber pendant un certain nombre d'années. Mais peut-être aurais-je eu le même comportement dans un système traditionnel? Ma scolarité a néanmoins été haute en couleurs, bien plus riche qu'elle n'aurait pu l'être ailleurs, par toutes les matières qui y sont abordées. J'y ai lié quelques amitiés ad vitam aeternam alors que dans le système traditionnel j'aurais peut-être fini sans aucun ami.
n° 180 : Un temps ludique de découvertes de soi et du monde. Un moment où tout était possible.
n° 181 : Une joie de vivre dans la première école, un bouleversement total à Steiner à cause du professeur principal pas adapté à la pédagogie Steiner et également à cause d'une élève, mais les autres m'ont redonné le goût à la vie.
n° 182 : Un cocon protecteur au sein duquel j'ai pu faire plein d'expériences, être encouragée et reconnue, valorisée.
n° 183 : Elle a été heureuse et épanouie, je n'étais pas du tout scolaire et la pédagogie Steiner m'a permis d'évoluer normalement dans le cursus sans complexes.
n° 184 : L'école publique s'est plutôt bien passée car je n'avais pas de difficulté d'ordre scolaire. Pas de souvenirs de vrais amis. Steiner m'a permis d'apprendre à aller plus loin que le résultat chiffrable: présentation, sens artistique, exigence envers soi-même. C'est là aussi que j'ai appris à avoir des amis. Mon apprentissage par la suite m'a permis d'apprendre un métier et de mieux tolérer la société actuelle ou plutôt de mettre en pratique ce que j'avais acquis à Steiner.
n° 185 : Un passage obligatoire que j'ai accepté parce qu'il semblait correspondre à mes attentes. Une formidable aventure avec beaucoup d'amis que je continue à voir, dans un cadre magnifique, avec une écoute permanente des personnes. Au lycée je me suis créé un groupe d'amis et je m'entendais très bien avec la plupart de professeurs. Aujourd'hui j'ai presque que de bons souvenirs.
n° 186 : La scolarité a été assez particulière pour moi. Avant Steiner j'étais timide et réservé et en plus je n'étais pas bon pour les études. A Steiner j'ai découvert que j'avais des capacités et une certaine créativité. Steiner a aussi joué un rôle important pour moi dans l'ouverture

d'esprit et la vision des choses que j'ai aujourd'hui. La suite de ma scolarité et les nombreux déménagements et changements d'établissements ont développé la confiance en moi et mon adaptation à de nouvelles situations.
n° 187 : Beaucoup de bonheur entouré d'adultes motivés et ouverts d'esprit. Les maîtres mots sont la confiance et l'enthousiasme.
n° 188 : Dans le système traditionnel j'avais peur de moi-même, peur de l'adulte, aucune confiance en moi, pas d'esprit de groupe, sentiment de faire partie d'un troupeau, peur des mauvaises notes, sentiment de devoir m'orienter trop tôt. Je pense souvent à l'école Steiner et j'ai envie d'y retourner tellement c'était bien. Cela m'a donné confiance en moi, conscience de moi, confiance en l'adulte, confiance en la vie, rencontres avec de nombreux pédagogues passionnés et intéressants, compréhensifs, investis, conscients de l'importance de la pédagogie, découverte de mes capacités artistiques. J'ai pu passer mon bac sereinement, faire des stages et voyages enrichissants. On a le sentiment d'être considéré comme un être entier et non une tête.
n° 189 : Ma scolarité a débuté de façon tout à fait normale dans le système traditionnel où j'ai fais l'acquisition de la lecture sans trop de problèmes. J'ai râlé en arrivant à Steiner parce que le niveau était inférieur, mais j'avais un retard important au niveau des matières artistiques. Je pense que ce travail artistique m'a donné une ouverture d'esprit et une réelle sensibilité. Le retour dans le système traditionnel pour la terminale a été difficile car nous étions mal préparés à la discipline et au rythme de travail. J'ai donc redoublé mon année.
n° 190 : La scolarité a été positive. J'y ai passé de très bons moments. L'enseignement de l'école Steiner donne envie d'apprendre et le cadre et l'ambiance donnent envie de se lever chaque matin pour y aller. Beaucoup de richesses, tant humaines qu'intellectuelles. Beaucoup de beauté. Le passage en lycée public fut un peu difficile, mais finalement, même si le système était mauvais, ce ne fut pas destructeur.
n° 191 : Etant donné que j'ai passé presque toute ma scolarité dans une école Steiner j'avais l'impression d'être dans un cocon, mais son éclosion très attendue a été à la hauteur de mes attentes. La scolarité a été pour moi relativement agréable et heureuse.
n° 192 : Le bonheur d'apprendre avec des "grands" en face de soi qui pour beaucoup étaient des modèles de vie, d'une autre vie possible et le plaisir de découvrir un très large potentiel. Il y a aussi un âge où l'on aimerait être comme tout le monde, mais ça passe et on se retrouve au contraire très heureux d'être tel qu'on est.
n° 193 : Une période heureuse, studieuse et riche en expériences formatrices.
n° 194 : Un apprentissage des valeurs de la vie et n enrichissement extraordinaire (matières artistiques et manuelles).
n° 195 : Un enfer! Sauf les quelques temps à l'école Steiner. Beaucoup d'épreuves, mais quelle fierté à les franchir!
n° 196 : Une période de vie fondamentale de découverte et d'ouverture progressive, d'expériences partagées. Un lieu et cadre favorable, aidant. C'est l'acquisition et l'épanouissement des fondamentaux, mais après l'essentiel reste à faire. L'aspect complémentaire des apprentissages intellectuels, mais aussi manuels et artistiques reste un acquis décisif pour la suite.
n° 197 : Une merveilleuse enfance. Adolescence difficile, mais beaucoup d'apports pour la vie future.
n° 198 : Un très bon moment. Je serais prête à recommencer!
n° 199 : Des merveilleuses années en compagnie de personnes avec qui j'ai toujours contact. Le terreau qui me permet de nourrir mes enfants aujourd'hui et de mener une vie équilibrée.
n° 200 : Un cadre idéal pour favoriser l'apprentissage et le bien-être, préserver l'insouciance de l'enfance tout en l'aidant à devenir autonome et à gérer sa vie.

3. Ecole Nouvelle/Montessori :

n° 201 : Une opposition entre deux façons bien distinctes d'aborder le monde et la société qui nous entoure. Une première vision d'ouverture et de découverte, une autre d'apprentissage, souvent bête et méchant. Maintenant, après quatre années de fac, je suis dans un IUT et même avec du recul et de la réflexion, le poids de l'institution pèse toujours.

n° 202 : Un ennui considérable et donc un échec. Depuis mon premier jour à l'école, je déteste l'école. C'est une contrainte et je n'aime pas les contraintes. Ensuite j'ai compris dès la sixième que l'important n'était pas la véracité ou l'exactitude des informations que nous apprenions, mais plutôt d'être capable de restituer la même chose sur demande. C'est lamentable. Toutefois, je retiens de l'école beaucoup de choses positives et utiles comme les cours d'histoire, de philosophie, seuls cours m'ayant permis de réfléchir. Je retiens aussi les rédactions, unique moyen de s'exprimer avec le dessin. Je retiens surtout un énorme gâchis, des années perdues à cause d'un système inadapté et le sentiment profond d'être étranger à mes camarades, dont l'énorme majorité fait preuve d'une bêtise si profonde que parfois j'estimais qu'elle fut suffisante à l'élaboration d'une nouvelle loi sur l'euthanasie. Ce sentiment fut confirmé et multiplié lors de mon passage au service militaire. Enfin, l'école représente pour moi un système avec toutes ses imperfections et injustices, une industrialisation du savoir et un endoctrinement dans la société de consommation, un moule géant obligatoire, mais aussi un fantastique moyen d'élévation et de propagation de la culture.

n° 203 : Ma scolarité a été assez facile, sauf en maternelle à cause de l'ambiance un peu dure et pénible avec certains enseignants du lycée. Quasiment que des bons souvenirs de l'école nouvelle. J'ai un peu plus galéré au niveau des études supérieures car j'ai toujours eu du mal à faire les devoirs dans les matières qui ne m'intéressaient pas.

n° 204 : Parfaite jusqu'à la fin du primaire, un vrai cauchemar après. J'ai eu souvent l'impression de désapprendre des acquis, notamment en ce qui concerne la capacité d'autonomie et la créativité. Par ailleurs, l'école nouvelle ne m'a pas du tout préparée à la violence du collège. Je souligne le fait que les enseignants n'ayant jamais connu un autre système considèrent que la suppression des notations, le travail en autonomie, ludique ou l'investissement dans la vie de l'école est une aberration. Ce qui en dit long sur le chemin qu'il reste à parcourir avant que les élèves cessent de détester l'école.

n° 205 : Elle s'est toujours bien passée, ça a été un plaisir pour moi surtout que je n'ai jamais eu de difficultés à l'école. A partir de la prépa j'ai ressenti une lassitude et un peu de démotivation.

n° 206 : Ma scolarité s'est toujours bien passée, mais il est vrai que je garderai un souvenir tout particulier de l'école nouvelle. Mis à part l'ouverture d'esprit qu'elle m'a apporté, c'est l'amitié qui ressort de tout cela. Plus de dix ans ont passé et je reste toujours en contact avec les personnes que j'ai connu en maternelle à trois ans!

n° 207 : Des amis jusqu'à aujourd'hui. J'ai appris à avoir envie d'apprendre. J'ai été en confiance ce qui aide beaucoup et c'est parfois difficile quand on se retrouve dans des situations où on l'est moins.

n° 208 : Rupture entre école nouvelle et scolarité classique. Système trop peu encadré à l'école nouvelle, enfants livrés à eux-mêmes. Système un peu rigide et ennuyeux, mais une force intellectuelle de base.

n° 209 : Découverte, relations durables et bonne humeur pour l'école nouvelle. Travail ensuite.

n° 210 : Des rails... ma mère m'a fait lire et travailler à partir du moment où j'ai intégré le système classique en CE2.

n° 211 : Une période heureuse, studieuse et riche d'expériences formatrices.

n° 212 : L'école primaire un temps de plaisir, de partage. Le collège une suite de pressions et de rejets.
n° 21 : La galère dans les systèmes traditionnels.
n° 214 : Un moment d'épanouissement physique et intellectuel avec ses difficultés, mais qui sont positives quand on sait en tirer profit.
n° 215 : En primaire un excellent complément à l'éducation parentale, une formidable période d'éveil au monde à la vie, aux autres. A partir de la sixième un tunnel de gavage dans lequel il ne faut ni réfléchir ni éprouver d'émotions ni essayer de partager des découvertes et savoirs.
n° 216 : Découverte intellectuelles et sociales.
n° 217 : Une obligation que l'école nouvelle m'a appris à supporter.
n° 218 : Heureuse.
n° 219 : De très bons souvenirs du primaire. Pas de problèmes après.
n° 220 : Pour l'école nouvelle, des années très agréables, grand plaisir d'aller à l'école et d'apprendre. Des années cocon.
n° 221 : A l'école nouvelle très plaisante: liberté dans l'accomplissement des tâches (pas de contraintes ou d'ordres), responsabilisation individuelle (s'occuper des animaux, des personnes en difficulté, mettre le couvert, faire la vaisselle), ouverture sur la culture (chants, théâtre, sorties cinéma indépendants), hygiène de vie, savoir vivre, politesse, discipline (séances de gymnastique quotidiennes, tenue vestimentaire avec tabliers et chaussons en classe). A partir du collège on ne se sent pas impliqué dans la vie de son école, l'élève est passif, il subit l'enseignement.
n° 222 : L'école nouvelle a été une période de bonheur, de construction de liens très forts qui perdurent encore, une période où l'on m'a poussé à l'autonomie, on m'a appris qu'on peut apprendre de tout et de tout le monde.
n° 223 : Les huit ans que j'ai passés à Montessori ont permis de poser des bases pour mon avenir plus solides je pense que dans une école traditionnelle. Dans un cadre assez libre, j'ai pu apprécier une certaine autonomie et aller dans le sens de mes aptitudes et centres d'intérêts. La scolarité au collège et lycée a été une période assez difficile, frustrante, stressante, peut-être du au fait que l'on ne tient pas compte de la spécificité et des besoins de chaque élève et que l'écart entre élèves et professeurs est nettement marqué.
n° 224 : Une belle période de ma vie qui porte aujourd'hui ses fruits.
n° 225 : La scolarité a été un moyen de m'ouvrir sur le monde et sur les autres. Un moteur de réflexion personnelle, une manière de découvrir des personnes différentes, issues d'autres cultures, d'autres milieux. Bref, un enrichissement intellectuel, culturel et personnel. Mes études en classe prépa ne m'ont apporté aucune satisfaction: le manque de temps libre conduit à un enfermement par rapport au monde extérieur et empêche tout épanouissement, toute vie sociale.
n° 226 : Jusqu'à sept ans j'étais en échec scolaire dans une classe à très grands effectifs (40). Montessori m'a permis de m'ouvrir sur le monde et de progresser dans mes acquisitions. J'y ai aussi vécu une grande aventure sociale.
n° 227 : Un long parcours fatiguant, juste le primaire était une ouverture.
n° 228 : Je garde de très bons souvenirs de la scolarité Montessori. Grâce à cela j'ai abordé le collège avec sérénité tout en gardant quelques appréhensions par rapport au changement d'établissement.
n° 229 : Primaire: beaucoup de matériel, autonomie. Collège-lycée: notes. Faculté: organisation.
n° 230 : Une première période (Montessori) d'accomplissement personnel et de façonnage des bases de mon identité actuelle. Une seconde phase (système traditionnel) d'apprentissage normal des matières habituelles et d'insertion dans le tissu social local. A Montessori les

relations se nouent avec des enfants qui habitent souvent loin, alors qu'au collège tout le monde est à côté.
n° 231 : Le primaire à Montessori a été merveilleux car j'ai grandi, appris et réfléchis tout en restant dans la douceur et l'insouciance de l'enfance. C'était réellement complet comme enseignement et idéal pour l'ambiance, les activités. Même pour la vie adulte, c'est gravé et utile. Le collège fut dur, long, pénible. Intéressant, mais trop strict, ambiance malsaine. Aucune douceur. Le lycée fut une libération et un endroit où l'on pouvait être un peu plus soi-même et où j'ai pu commencer à me construire. Un endroit où il y avait du respect et où l'on apprend à devenir adulte. Mis à part le collège, ma scolarité fut agréable, même si la véritable libération arrive après le bac.
n° 232 : Il y a du bon et du moins bon, même si cela s'est bien passé dans l'ensemble. La scolarité m'a permise d'avoir de bonnes bases, même si l'ouverture sur le monde et la vie professionnelle est relativement limitée.
n° 233 : La primaire à Montessori ne me laisse pas un très bon souvenir car trop associé à la religion (école catholique). Je n'ai pas gardé contact avec mes anciens camarades. Le collège et le lycée ont été un passage obligé, je ne retire pas grand chose de positif.
n° 234 : La scolarité m'a permis la socialisation, l'apprentissage de connaissances, mais aussi de méthodes de travail.
n° 235 : Elle fut joyeuse et pleine de découvertes intellectuelles mais aussi sur la vie en général.
n° 236 : J'adorais aller à l'école en maternelle et au primaire Montessori: plaisir de découvrir de nouvelles choses tout en jouant. Au collège, l'envie et le plaisir d'apprendre ont persisté, mais le contenu scolaire m'a déçu. Je n'avais même plus envie de connaître.
n° 237 : La période Montessori a été la plus riche et la moins pesante avec une vie communautaire forte, une grande famille, très sécurisante et valorisante. Très grande liberté. Ensuite, j'ai apprécié les copains, les bons moments et quelques bons professeurs tout en m'ennuyant quelque peu.
n° 238 : Dans le système classique une corvée, peu d'intérêt, mais à Montessori beaucoup mieux car plus penché sur l'affectif.
n° 239 : Toujours le plaisir d'apprendre et de rencontrer des personnes.
n° 240 : Un grand bonheur pendant toute la scolarité à Montessori: responsabilité, autonomie, attention aux autres, liberté. Un grand ennui dans l'école traditionnelle.
n° 241 : Un long tunnel sans fin.
n° 242 : Un chemin très difficile avec de nombreux échecs scolaires.
n° 243 : Une épreuve longue, mais qui m'a beaucoup apporté psychologiquement.
n° 244 : Difficile à cause de ma maladie.
n° 245 : A Montessori c'était un rêve! J'allais à l'école sans contraintes et sans stress. Par contre, le système traditionnel a entraîné du stress.
n° 246 : Je n'ai jamais trop aimé l'école.
n° 247 : J'aimais aller à l'école au primaire Montessori pour la liberté et la découverte de plein de choses.
n° 248 : J'i particulièrement apprécié mon enfance à Montessori qui m'a vraiment beaucoup appris et apporté. Le système traditionnel m'a plutôt déçu, malgré beaucoup d'aisance en cours, il m'a bien moins passionné.
n° 249 : Le développement de mes capacités et de ma personnalité.
n° 250 : Malgré une timidité maladive à l'époque, la scolarité Montessori a été extrêmement épanouissante au niveau intellectuel, humain et spirituel. Elle m'a donné des armes précieuses pour affronter le système traditionnel et rentrer dans le monde sans trop de problèmes. Globalement, la scolarité s'est bien passée et l'apprentissage à Montessori a servi jusque dans l'enseignement supérieur.

n° 251 : La scolarité a été un très bon moment d'apprentissage de la vie, des connaissances et des autres.
n° 252 : Dans le système traditionnel j'ai subi la scolarité. Matières cloisonnées, un certain manque de motivation et en ayant hâte que ça se termine.
n° 253 : Un temps de sociabilité et de formation identitaire très important.
n° 254 : Montessori: ouverture vers la connaissance, éveil l'esprit, rencontre avec les autres, ça n'a pas toujours été rose, mais ça m'a permis de me rendre plus sociable. Collège: le bagne, casseur de liberté, casseur de personnalité, formate les personnes, exigences.
n° 255 : Un long cheminement vers la vie d'adulte. Un moyen de m'instruire et de me passionner pour bien des choses et de me structurer tant socialement que physiquement. Mais aussi des heures d'ennui en raison d'une certaine rigidité du système, une perte de temps non négligeable.
n° 256 : Beaucoup de bons souvenirs et d'amitiés de Montessori.
n° 257 : Une scolarité pas facile, traînant avec moi mes complexes, mes difficultés scolaires, me sentant déjà marginale à Montessori, malgré tout cela je suis restée dans le système longtemps avec beaucoup de détermination.
n° 258 : Montessori du plaisir. Traditionnel obligation normale
n° 259 : Montessori: j'avais ma place en tant qu'individu. Confiance en moi. Autre école: j'étais noyée dans la masse et j'ai un peu perdu mon identité. Perte de confiance et caractère très effacé.
n° 260 : Montessori: une petite école familiale où nous étions très heureux et où nous avions vraiment le plaisir d'apprendre. Cependant, les méthodes ne permettaient pas d'encrer les connaissances (pas d'exercices répétitifs), ni de travailler la mémoire. A la sortie j'avais des bases de connaissances très réduites et j'ai eu de grandes difficultés à apprendre les leçons. Par contre le matériel permet bien d'apprendre la numération. Collège: pensions dominicaine d'une sévérité hors norme et inacceptable. Période de ma vie la plus sombre. Très bon enseignement, mais ambiance trop sévère. Lycée: Discipline trop lâche nuisant au travail et à la construction de l'adolescent. A l'heure actuelle je scolarise mes enfants à la maison.
n° 261 : J'ai un bon souvenir de Montessori, ensuite en pension aussi, puis dans le second collège je me sentais plus pataude, moins à l'aise avec les autres. Ce n'est qu'après la terminale que j'ai choisi mon métier. Je voulais faire quelque chose pour les autres, en lien avec ma foi.
n° 262 : Je ressens en moi une base solide, une construction intérieure spirituelle d'abord, psychologique ensuite. C'est comme si l'arbre de ma vie était solidement enracinée. Les limites que je vois à Montessori sont les difficultés à s'intégrer dans son village quand on est scolarisé loin. Par contre quand on déménage souvent c'est un gage de stabilité car on reste dans la même école. Je resterai à jamais reconnaissante envers mes parents d'avoir fait ce choix courageux à cette époque et malgré leurs très faibles moyens. Je regrette que ce soit devenu si cher.
n° 263 : A Montessori un plaisir, un jeu où l'on apprend. Au collège, une perte d'autonomie, retour en arrière. Au lycée quelques difficultés au début, ennuyeux. Si toutes les écoles pouvaient être comme Montessori...
n° 264 : J'étais très heureux à l'école nouvelle, j'en ai encore des souvenirs pleins la tête et j'utilise des méthodes actives dans le cadre de mon travail et je mettrais mes enfants dans une école à pédagogie nouvelle.
n° 265 : Un lieu de rencontre avec d'autres enfants ou adolescents, mais aussi avec des adultes autre que les membres de la famille. Pour moi scolarité a rimé avec apprentissage, ouverture, épanouissement, prise d'autonomie et aller à l'école a toujours été un plaisir.
n° 266 : Les années à l'école nouvelle: sentiment d'avoir appris les choses de manière active, d'avoir fait parti d'une grande famille. Je revois toujours des amis de cette époque ainsi que

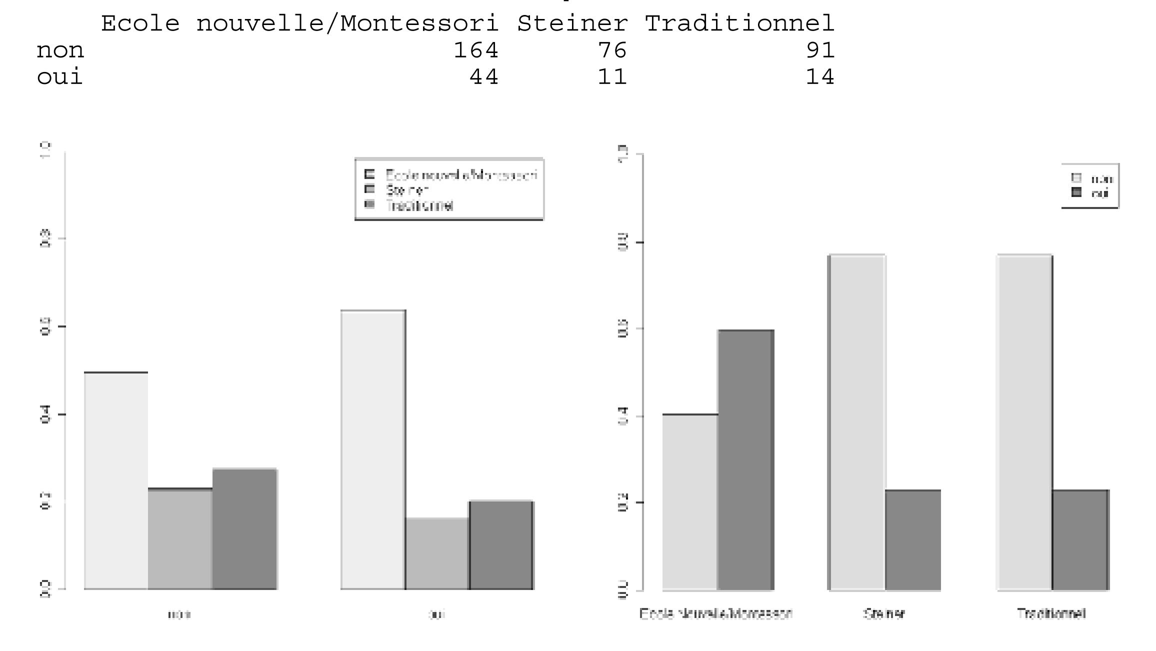
des enseignants. Après ça a été plus scolaire, mais passionnant sur le plan culturel. Mais milieu très étriqué qui me correspondait moins.
n° 267 : Plaisir d'aller à l'école en primaire, de partager avec d'autres élèves et avec les enseignants. Puis obligation de travailler pour réussir enlevant le plaisir d'apprendre.
n° 268 : Je suis content de ma scolarité. J'ai apprécié le primaire et ensuite j'ai bien travaillé pour pouvoir choisir l'orientation que je voulais et avoir une vie qui me convient.
n° 269 : J'ai fais un parcours scolaire original. Après l'école nouvelle je suis allée dans une école pour les enfants du spectacle où j'ai fais beaucoup de matières artistiques ce qui était formidable. Maintenant je voudrais entrer à science Po, mais j'ai raté le concours de peu.
n° 270 : Je suis très content d'avoir été à l'école nouvelle et je revois toujours ma bande d'amis. Chacun a pris des chemins différents, mais j'ai vraiment toujours envie de les revoir. Je revois aussi les professeurs des fois, ça fait bizarre. Les gens du collège je ne les revois pas et je ne suis pas malheureux sans eux.
n° 271 : Je ne suis pas un acharné du travail, donc on peut dire que la scolarité c'est pas ce que je préfère. Mais j'ai toujours apprécié le fait de rencontrer des personnes et de faire des choses ensemble.
n° 272 : C'était un peu difficile au niveau de la transition parce que je suis pas quelqu'un de très organisé donc le collège m'a mis un peu la pression. Sinon je suis content d'avoir été à l'école nouvelle parce que c'est une façon de bien vivre son enfance et d'apprendre à vivre avec d'autres personnes autour. On était un bon groupe d'amis et on se revoit toujours, ils sont vraiment super.
n° 273 : J'ai eu la chance de passer dans une autre école à pédagogie nouvelle en quittant l'école nouvelle donc toute ma scolarité a été merveilleuse. Je revois toujours mes amis, on a créé un lien très fort. A la Source on est très bien suivi et préparé pour la transition après le bac. C'est juste un peu dur de quitter les personnes, le cadre, mais après ça va, on est content de découvrir autre chose.
n° 274 : Je suis très contente d'avoir pu poursuivre ma scolarité dans une autre école nouvelle parce que je pense que je n'aurais pas trop supporter l'ambiance dans un système normal. On a été très suivi avec des professeurs très bien. Là je suis en fac et je cherche du travail pour pouvoir être plus autonome.
n° 275 : La transition était un peu difficile au niveau de l'ambiance et du cadre de vie, des notes aussi pour les matières principales, mais je me suis accrochée et j'ai toujours fait aussi d'autres choses à côté comme le sport, l'animation ce qui ma permis de me sentir bien.
n° 276 : Je suis contente de ma scolarité, je fais des études qui me passionnent et j'ai un bon groupe d'amis.
n° 277 : L'école Montessori c'est un peu loin, mais je me souviens que j'avais plaisir à aller à l'école et qu'après c'était plus rigide, structuré, on avait moins de liberté.

4. Résultats des questionnaires « parents »

4.1.Variables d'ajustement

4.1.1. Difficultés avant l'entrée en primaire

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
non	164	76	91
oui	44	11	14

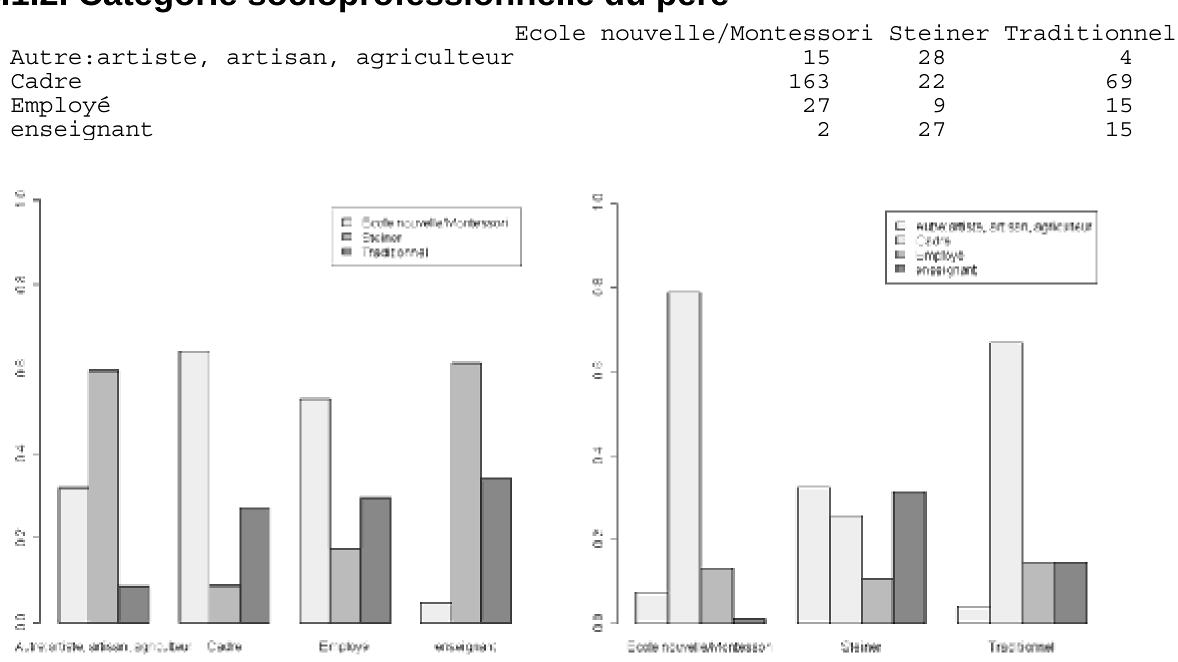


Pearson's Chi-squared test X-squared = 4.6423, df = 2, p-value = 0.09816

Non significatif.

4.1.2. Catégorie socioprofessionnelle du père

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre:artiste, artisan, agriculteur	15	28	4
Cadre	163	22	69
Employé	27	9	15
enseignant	2	27	15

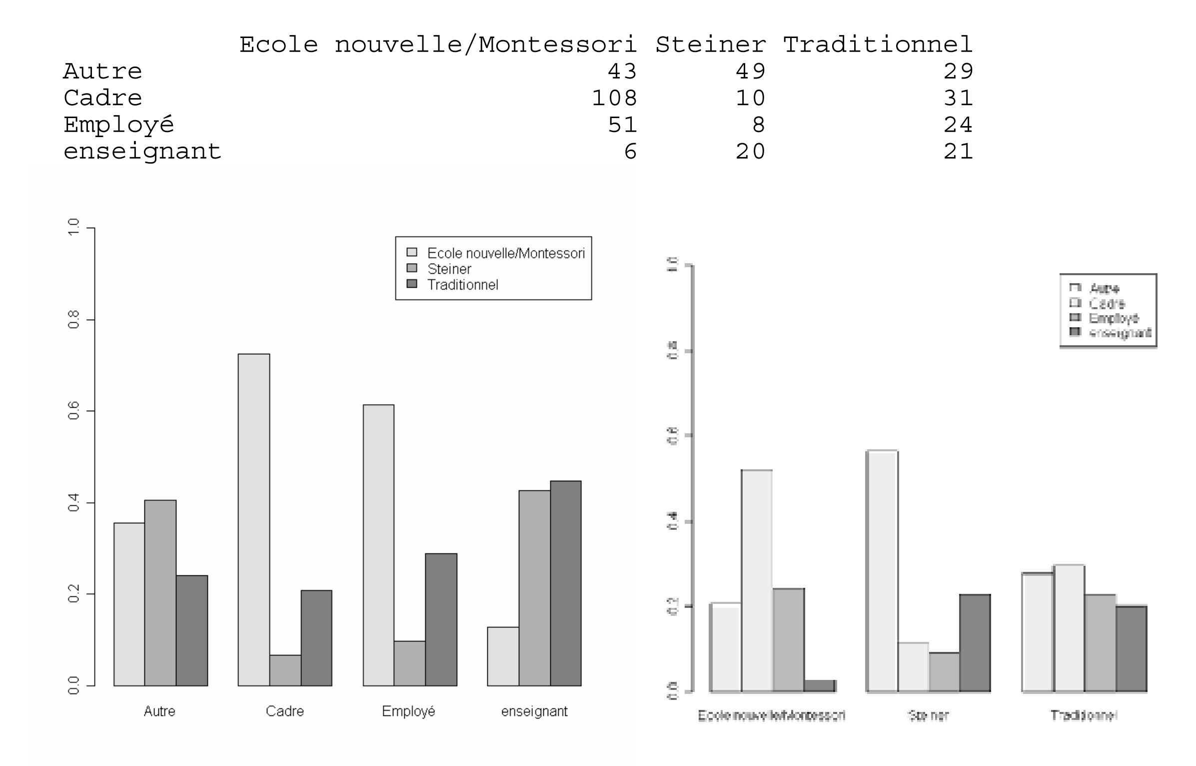


Pearson's Chi-squared test X-squared = 119.9693, df = 6, p-value < 2.2e-16
La différence est significative.

4.1.3. Catégorie socioprofessionnelle de la mère

On fusionne les catégories Autre : artistes / artisans / agriculteur et sans emploi.

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	43	49	29
Cadre	108	10	31
Employé	51	8	24
enseignant	6	20	21



Pearson's Chi-squared test X-squared = 91.8879, df = 6, p-value < 2.2e-16

La différence est significative.

Les CSP du père et CSP de la mère sont toutes les deux significatives. On peut choisir l'un ou l'autre, mais pas les deux (car il y a une forte colinéarité, cela empêcherait la convergence du modèle). Pour rester homogène avec les travaux précédents (où nous ajustions sur la mère), j'ajusterai sur CSP de la mère.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	-19.9200	**22.6825**	-2.7625
Cadre	**30.5200**	***-22.4075***	-8.1125
Employé	7.8400	-10.0525	2.2125
enseignant	***-18.4400***	9.7775	8.6625

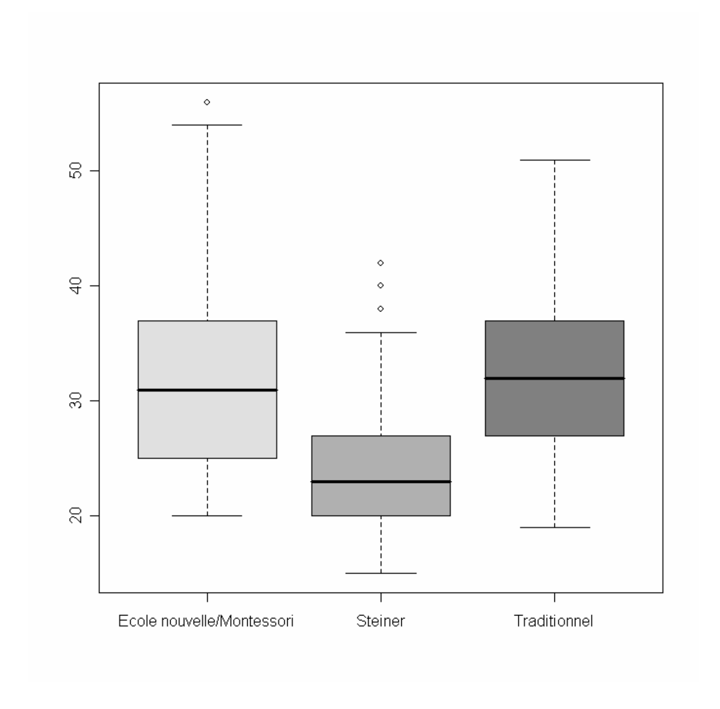
"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Autre	6.3065226	**19.5495699**	0.2402647
Cadre	**12.0220754**	***15.4932055***	1.6826502
Employé	1.4241335	5.5977153	0.2246773
enseignant	***13.9129951***	**9.3518715**	6.0821809

4.1.4. Age actuel de l'enfant

```
   Min. 1st Qu.  Median   3rd Qu.    Max.
  15.00   24.00   29.00    36.00   56.00

Mean : 30.49
Sd   : 8.162197
```



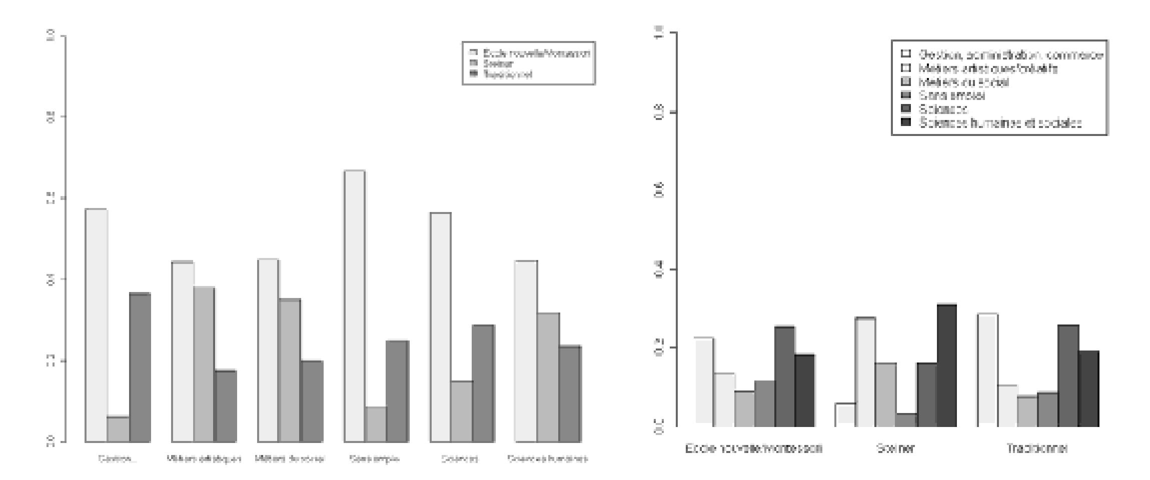

```
             Df  Sum Sq Mean Sq F value    Pr(>F)
Ecole         2  4339.8  2169.9  38.731 4.305e-16 ***
Residuals   397 22242.1    56.0
```

P significatif, il y a une différence d'âge selon l'école (les sujets de Steiner étant plus jeune).

4.2. Variables à tester

4.2.1. Domaine d'activité de l'enfant concerné

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Gestion, administration, commerce	47	5	30
Métiers artistiques/créatifs	28	24	11
Métiers du social	18	14	8
Sans emploi	24	3	9
Sciences	53	14	27
Sciences humaines et sociales	38	27	20



Pearson's Chi-squared X-squared = 39.6218, df = 10, p-value = 1.975e-05

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Difficultés + CSP mère + Age	1970	1340.381		NA	NA	NA
2	Ecole + Difficultés + CSP mère + Age	1960	1318.561	1 vs 2	10	21.82057	0.01604522

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

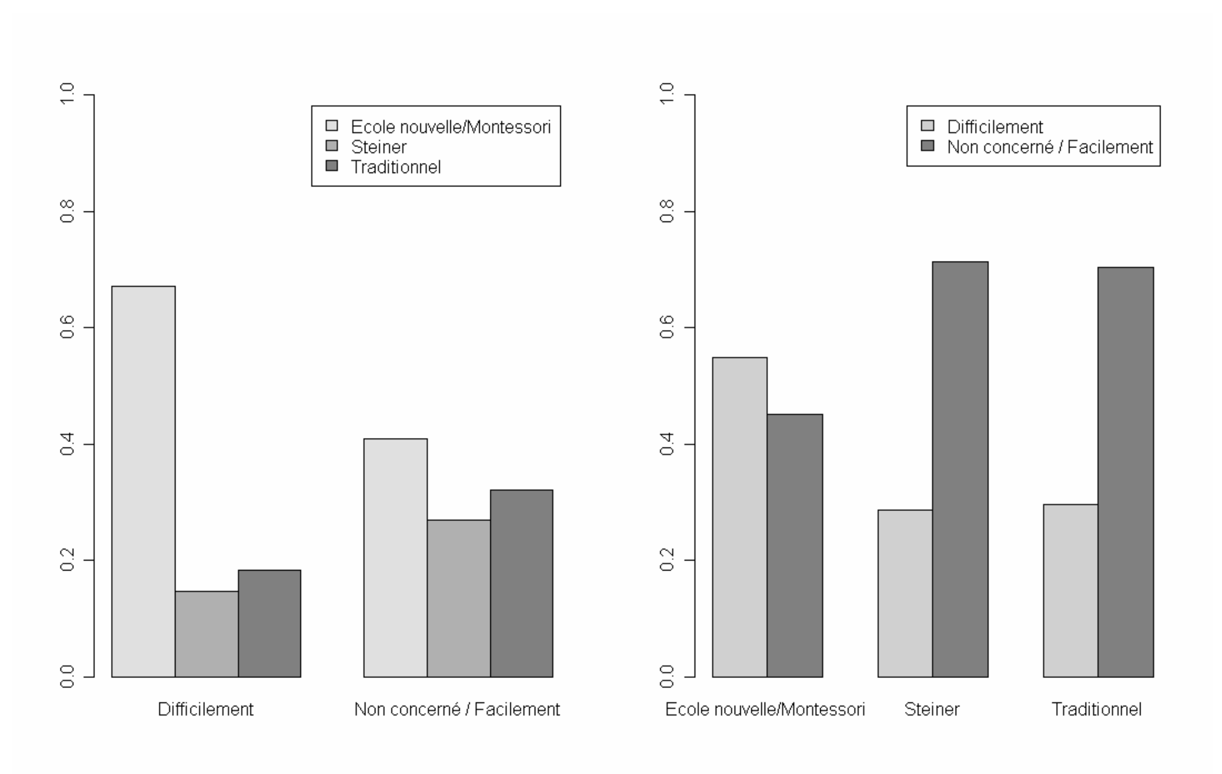
	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Gestion, administration, commerce	4.3600	***-12.8350***	**8.4750**
Métiers artistiques/créatifs	-4.7600	**10.2975**	-5.5375
Métiers du social	-2.8000	**5.3000**	-2.5000
Sans emploi	5.2800	-4.8300	-0.4500
Sciences	4.1200	-6.4450	2.3250
Sciences humaines et sociales	-6.2000	**8.5125**	-2.3125

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Gestion, administration, commerce	0.44581614	***9.23673816***	**3.3368**
Métiers artistiques/créatifs	0.69162393	**7.73862479**	1.8542
Métiers du social	0.37692308	**3.22873563**	0.5952
Sans emploi	1.48923077	2.97942529	0.0214
Sciences	0.34726678	2.03169601	0.2190
Sciences humaines et sociales	0.86968326	**3.91954868**	0.2396

4.2.2. Difficultés surmontées après l'arrivée au collège

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Difficilement	114	25	31
Non concerné / Facilement	94	62	74



Pearson's Chi-squared test X-squared = 26.8729, df = 2, p-value = 1.461e-06

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Difficultés + CSP.mère + Age	-6	500.7095		NA	NA	NA
2	Ecole + Difficultés + CSP.mère + Age	-8	486.6564	1 vs 2	2	14.05303	0.000888023

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

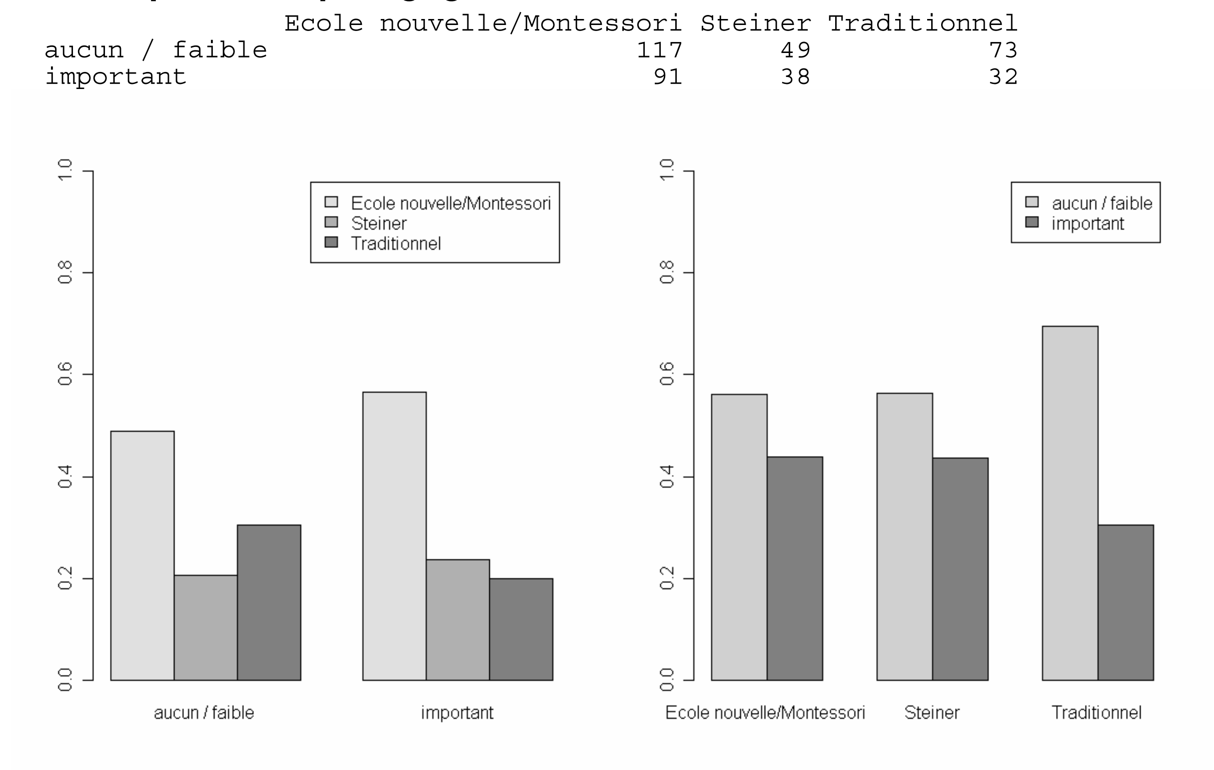
	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Difficilement	**25.600**	-11.975	***-13.625***
Non concerné / Facilement	***-25.600***	11.975	13.625

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
Difficilement	**7.413575**	3.878313	***4.160014***
Non concerné / Facilement	***5.479599***	2.866579	3.074793

4.2.3. Impact de la pédagogie sur la confiance en soi

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	117	49	73
important	91	38	32



Pearson's Chi-squared test X-squared = 5.6554, df = 2, p-value = 0.05915

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Difficultés + CSP.mère + Age	-6	532.9700		NA	NA	NA
2	Ecole + Difficultés + CSP.mère + Age	-8	525.5267	1 vs 2	2	7.443278	0.02419428

Le P n'est pas significatif avant ajustement, mais est significatif après ajustement. L'ajustement supprime des facteurs de confusion éventuel, nous pouvons donc considérer ici qu'il y a une différence significative. Mais le résultat est fragile.

Trajectoires sur et sous représentées

Ecarts

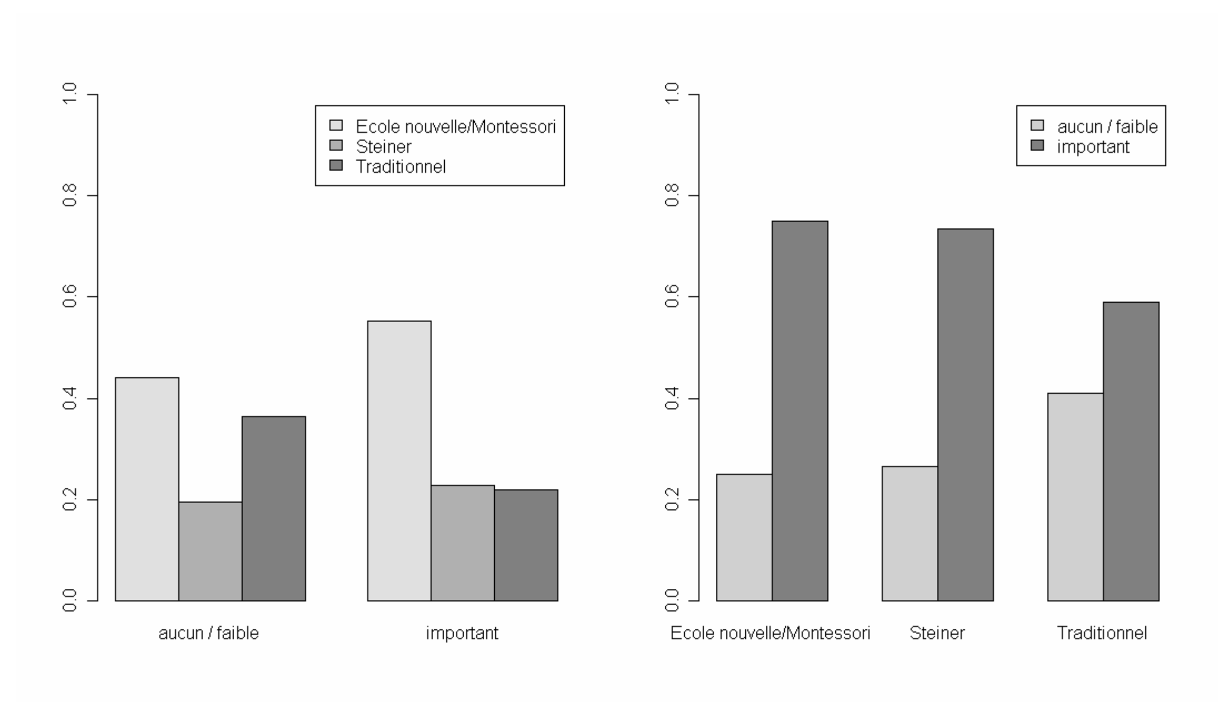
	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	-7.2800	-2.9825	**10.2625**
important	7.2800	2.9825	***-10.2625***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	0.4264435	0.1711212	**1.6787234**
important	0.6330435	0.2540246	***2.4920179***

4.2.4. Impact de la pédagogie sur l'autonomie

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	52	23	43
important	156	64	62



Pearson's Chi-squared test X-squared = 9.0395, df = 2, p-value = 0.01089

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Difficultés + CSP mère + Age	-6	476.9226		NA	NA	NA
2	Ecole + Difficultés + CSP mère + Age	-8	469.5349	1 vs 2	2	7.387678	0.02487632

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

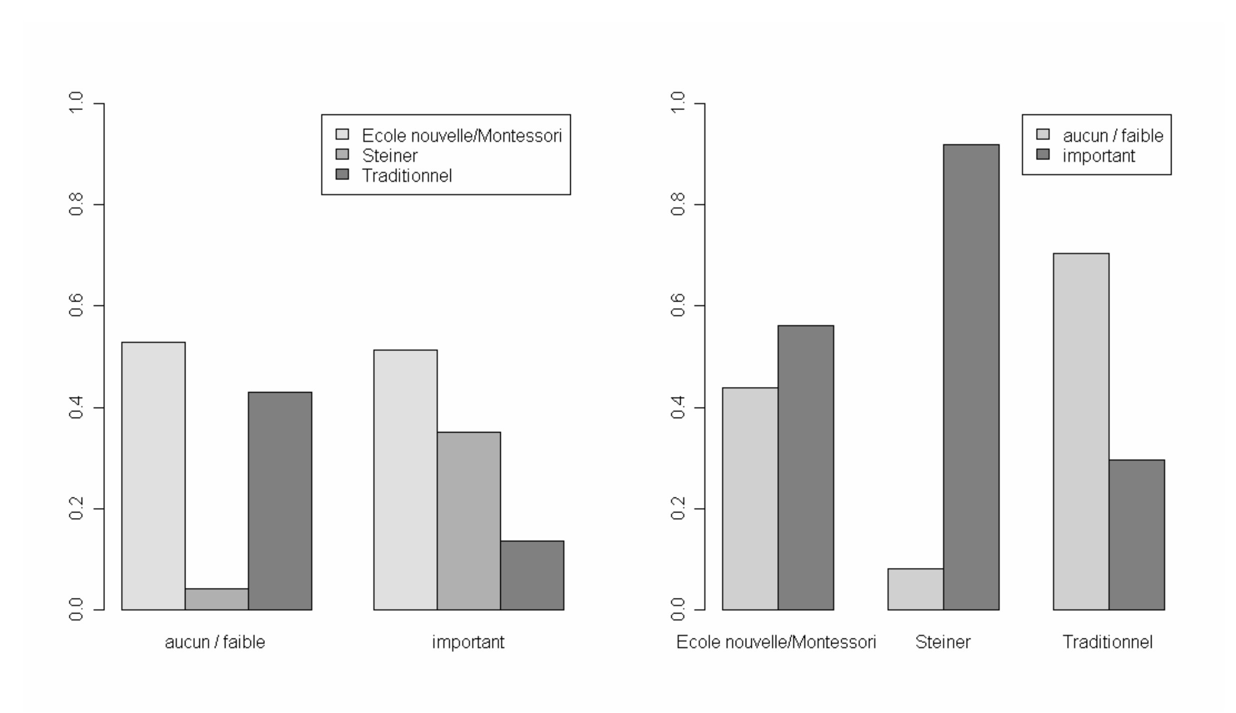
	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	***-9.360***	-2.665	**12.025**
important	9.360	2.665	***-12.025***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	***1.4277966***	0.2767280	**4.6683010**
important	0.5974468	0.1157940	***1.9534026***

4.2.5. Impact de la pédagogie sur la créativité

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	91	7	74
important	117	80	31



Pearson's Chi-squared test X-squared = 75.7572, df = 2, p-value < 2.2e-16

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Difficultés + CSP mère + Age	-6	525.0357		NA	NA	NA
2	Ecole + Difficultés + CSP mère + Age	-8	455.2917	1 vs 2	2	69.74402	6.661338e-16

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

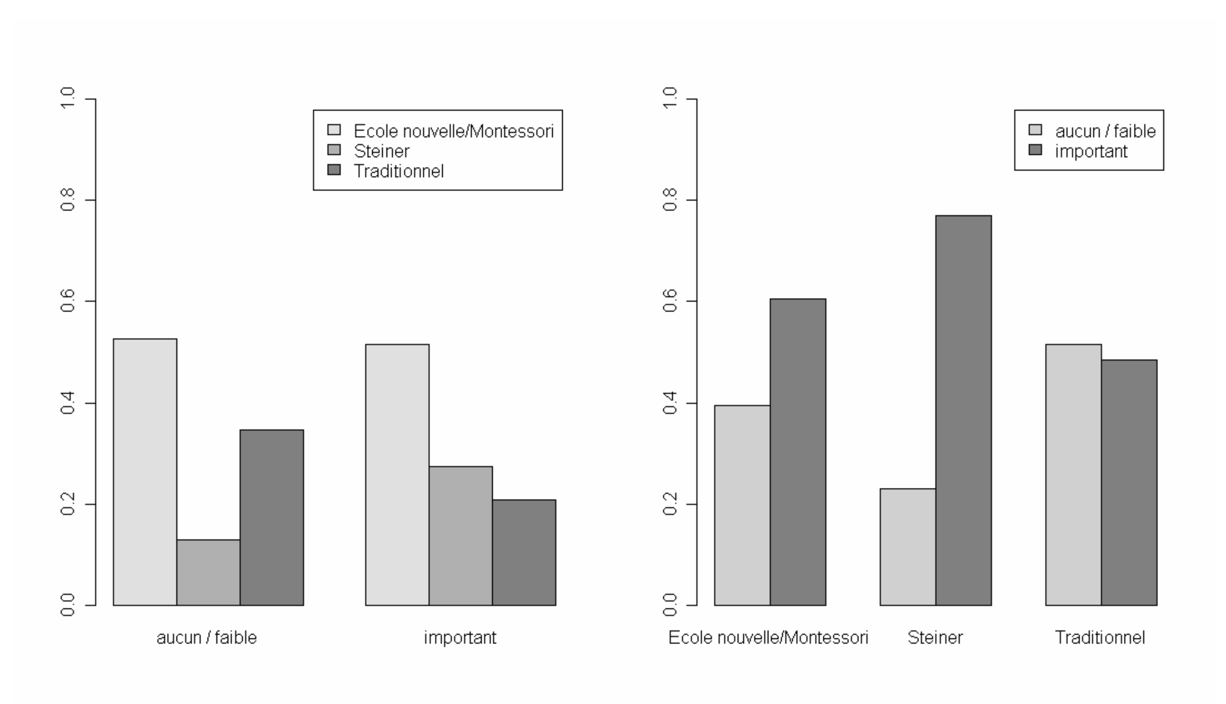
	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	1.56	***-30.41***	**28.85**
important	-1.56	**30.41**	***-28.85***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	0.02720930	***24.71981021***	**18.43460687**
important	0.02052632	**18.64827788**	***13.90680869***

4.2.6. Impact de la pédagogie sur la curiosité intellectuelle

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	82	20	54
important	126	67	51



Pearson's Chi-squared test X-squared = 16.2087, df = 2, p-value = 0.0003022

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Difficultés + CSP mère + Age	-6	528.4891		NA	NA	NA
2	Ecole + Difficultés + CSP mère + Age	-8	515.6712	1 vs 2	2	12.81791	0.001646747

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

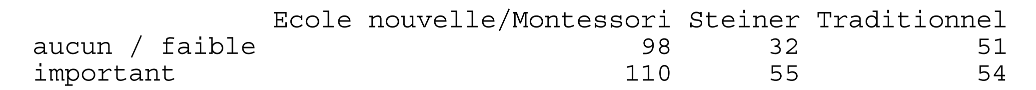
"Ecarts"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	0.88	***-13.93***	**13.05**
important	-0.88	**13.93**	***-13.05***

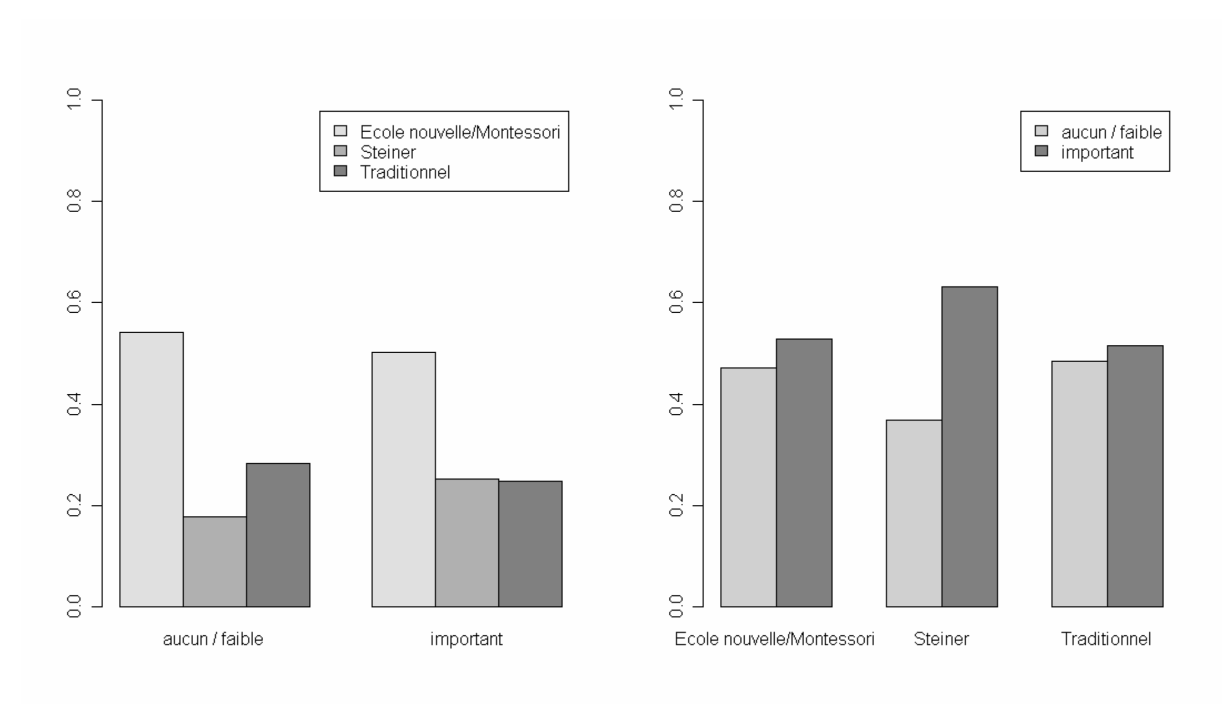
"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	0.009546351	***5.718977306***	**4.158791209**
important	0.006103405	**3.656395327**	***2.658899297***

4.2.7. Impact de la pédagogie sur le plaisir d'apprendre



	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	98	32	51
important	110	55	54



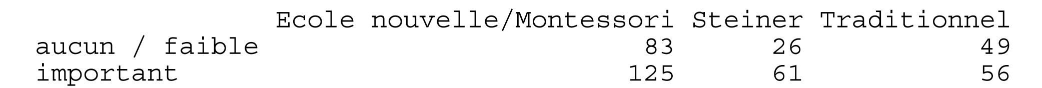

```
Pearson's Chi-squared test X-squared = 3.2781, df = 2, p-value = 0.1942
```

Modèle ajusté

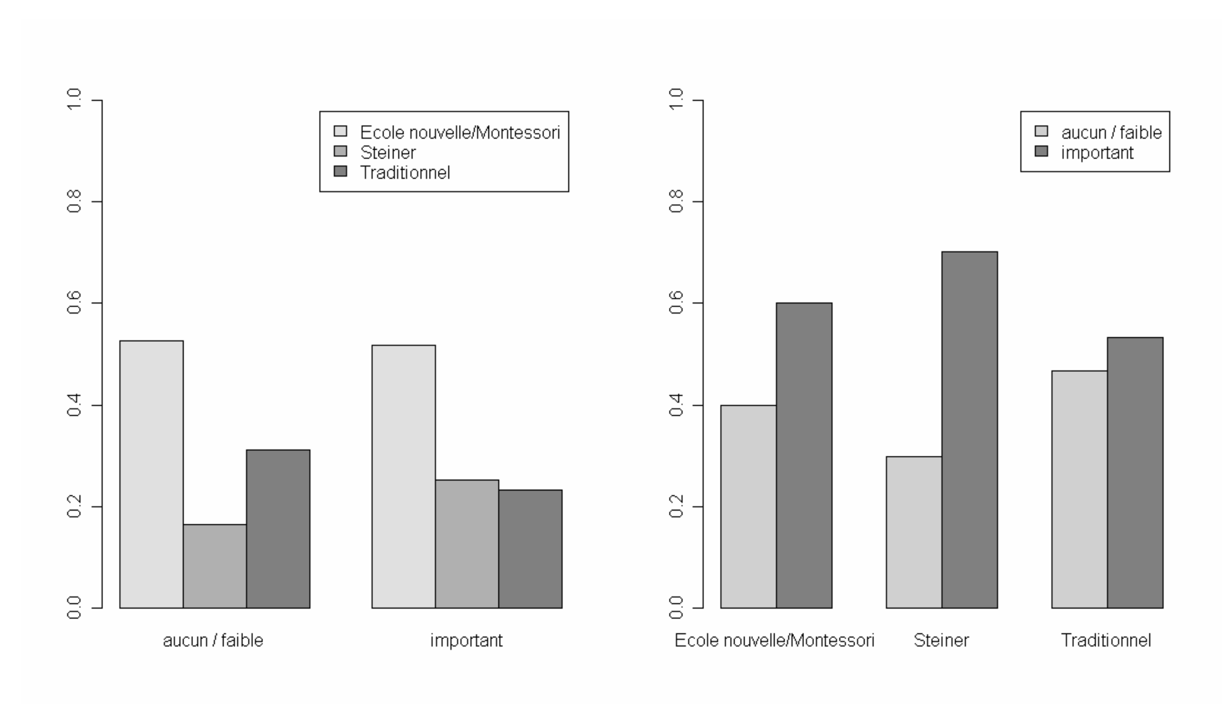
```
                                 Model Resid. df Resid. Dev   Test    Df LR stat.
Pr(Chi)
1         Difficultés + CSP.mère + Age        -6   548.8689           NA        NA
NA
2 Ecole + Difficultés + CSP.mère + Age        -8   546.7404 1 vs 2     2 2.128505
0.3449857
```

La différence est non significative.

4.2.8. Impact de la pédagogie sur les capacités d'analyse



	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	83	26	49
important	125	61	56



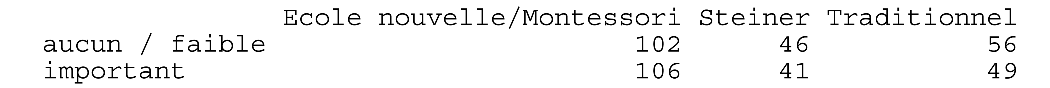
Pearson's Chi-squared test X-squared = 5.6365, df = 2, p-value = 0.05971

Modèle ajusté

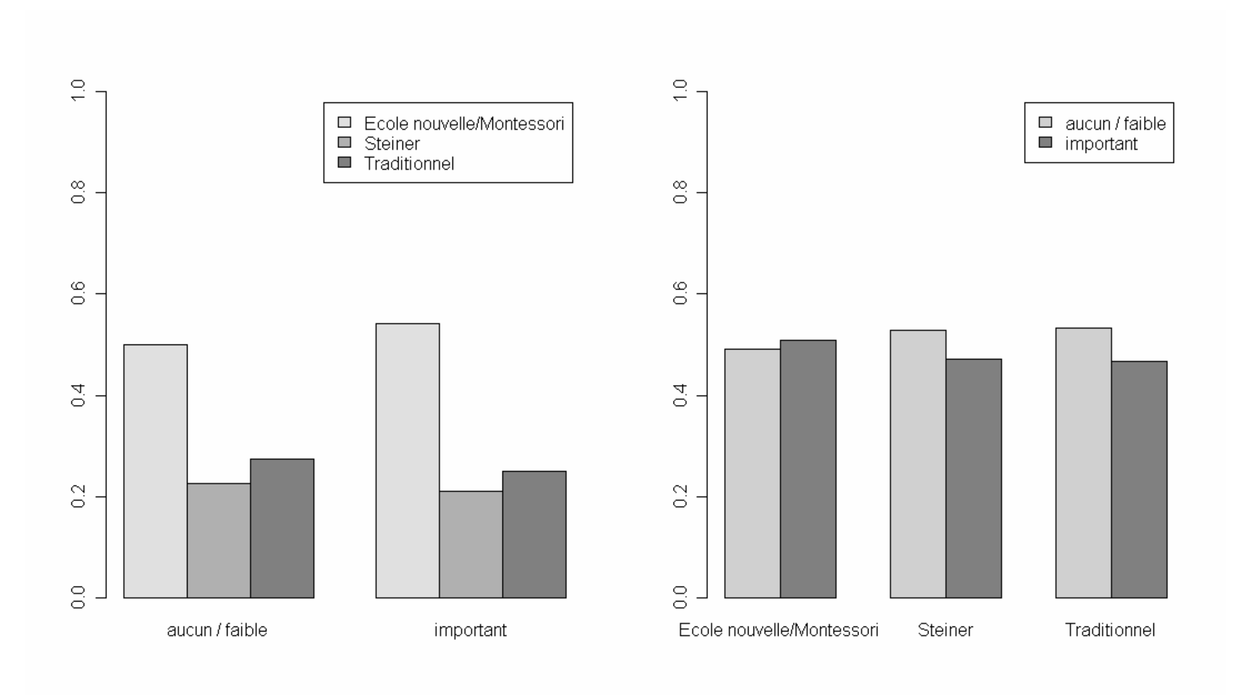
	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Difficultés + CSP mère + Age	-6	534.2627		NA	NA	NA
2	Ecole + Difficultés + CSP mère + Age	-8	528.7079	1 vs 2	2	5.554762	0.06220119

La différence est non significative.

4.2.9. Impact de la pédagogie sur la capacité à faire des choix



	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	102	46	56
important	106	41	49



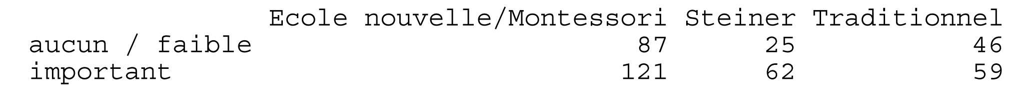
Pearson's Chi-squared test X-squared = 0.6712, df = 2, p-value = 0.7149

Modèle ajusté

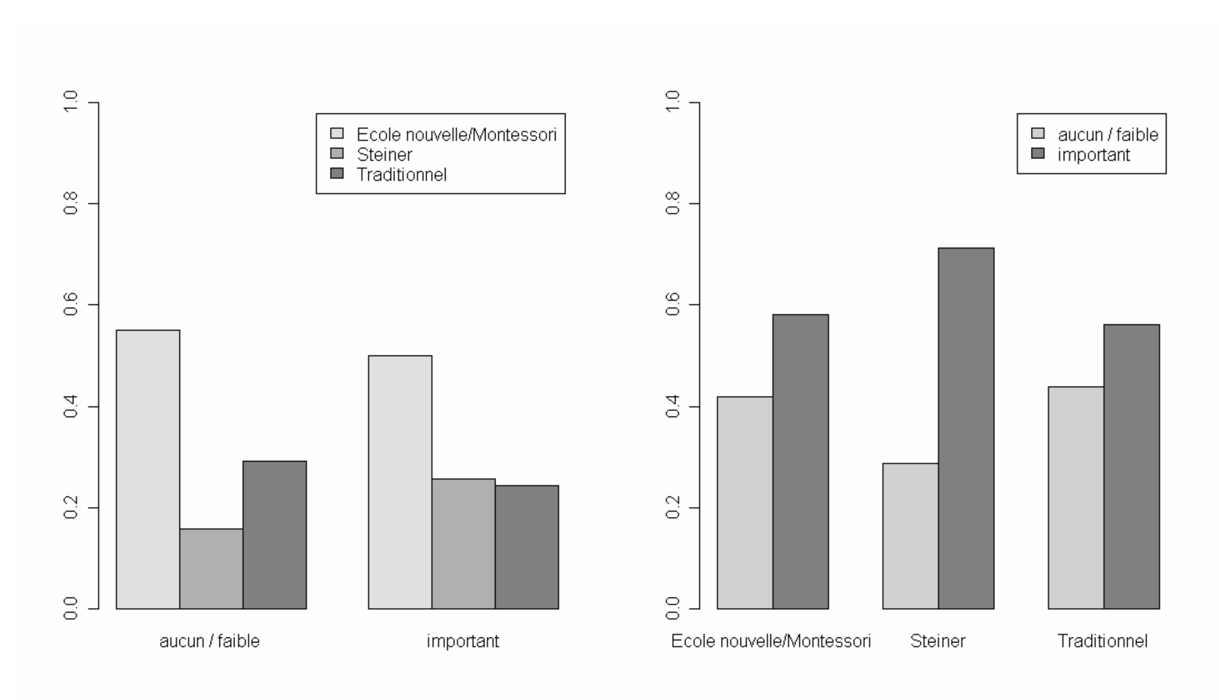
	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Difficultés + CSP mère + Age	-6	553.0573		NA	NA	NA
2	Ecole + Difficultés + CSP mère + Age	-8	552.6328	1 vs 2	2	0.4245735	0.8087328

La différence n'est pas significative.

4.2.10. Impact de la pédagogie sur la capacité à s'exprimer



	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	87	25	46
important	121	62	59



Pearson's Chi-squared test X-squared = 5.5056, df = 2, p-value = 0.06375

Modèle ajusté

```
                                 Model Resid. df Resid. Dev   Test    Df LR stat.
Pr(Chi)
1         Difficultés + CSP mère + Age        -6   532.9251           NA       NA
NA
2 Ecole + Difficultés + CSP mère + Age        -8   524.0978 1 vs 2     2 8.827306
0.01211086
```

La différence est significative après ajustement.

Trajectoires sur et sous représentées

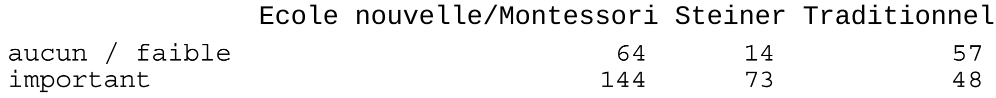
"Ecarts"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	4.840	***-9.365***	4.525
important	-4.840	9.365	-4.525

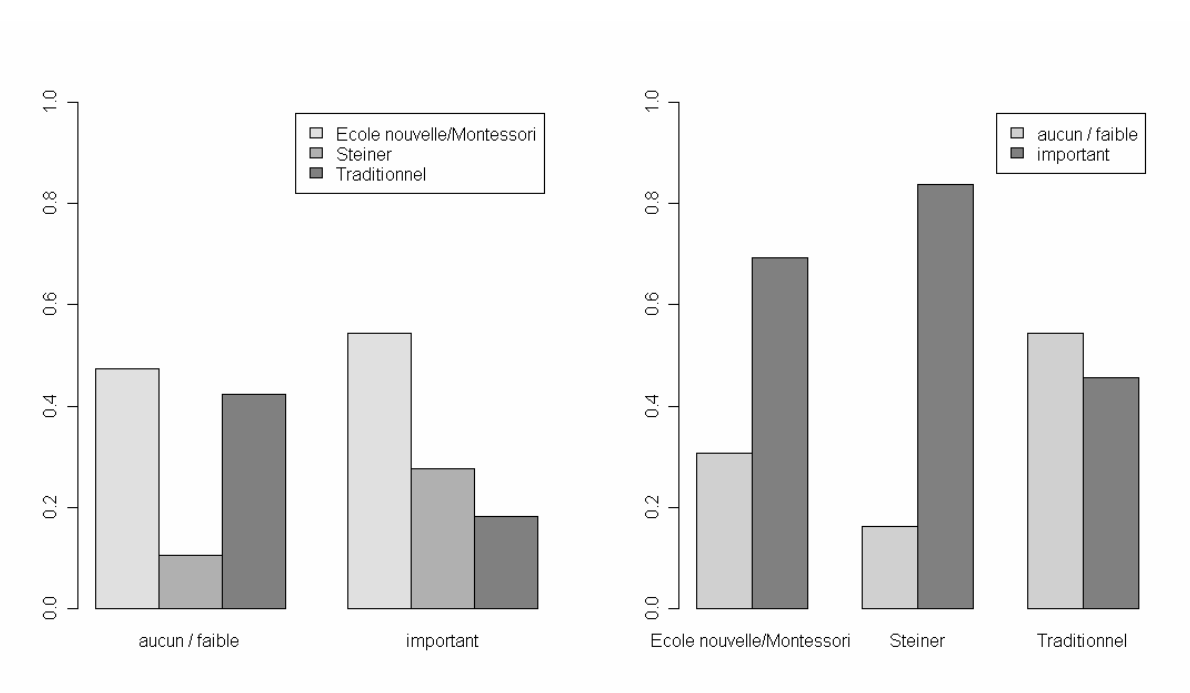
"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	0.2851217	***2.5521090***	0.4936860
important	0.1861538	1.6662530	0.3223239

4.2.11. Impact de la pédagogie sur la facilité à créer des relations



	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	64	14	57
important	144	73	48



Pearson's Chi-squared test X-squared = 32.7627, df = 2, p-value = 7.685e-08

Modèle ajusté

	Model	Resid. df	Resid. Dev	Test	Df	LR stat.	Pr(Chi)
1	Difficultés + CSP mère + Age	-6	502.5769		NA	NA	NA
2	Ecole + Difficultés + CSP mère + Age	-8	470.2692	1 vs 2	2	32.30775	9.64853e-08

La différence est significative dans les deux cas.

Trajectoires sur et sous représentées

"Ecarts"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	-6.2000	***-15.3625***	**21.5625**
important	6.2000	**15.3625**	***-21.5625***

"Ecarts au carré pondérés"

	Ecole nouvelle/Montessori	Steiner	Traditionnel
aucun / faible	0.5475783	***8.0376809***	**13.1200397**
important	0.2789550	**4.0946676**	***6.6837938***

4.3. Réponses « texte » parents

4.3.1. Points forts de la pédagogie selon les parents

1. Traditionnel :

n° 272 : Rigueur, respect, éveil de l'intérêt, curiosité.
n° 273 : Apprentissage de l'organisation. Plus de temps à l'extérieur comparé à une école privée avec beaucoup de travail. Ce temps permet d'avoir une grande ouverture vers d'autres activités et autres milieux.
n° 274, 275 : Apprentissage de l'organisation. Plus de temps à l'extérieur comparé à une école privée avec beaucoup de travail. Ce temps permet d'avoir une grande ouverture vers d'autres activités et autres milieux.
n° 276, 277, 278 : Le professionnalisme.
n° 279, 280 Variété des enseignants, régularité de l'apprentissage, réflexion sur le groupe et socialisation, enseignement des matières avec souplesse et fermeté.
n° 281 : Apprendre à lire, écrire, compter, être autonome.
n° 282 : Intérêt pour les étapes du développement de l'enfant, enseignants stimulants, éveilleurs.
n° 283 : Beaucoup d'ouverture en classe maternelle, stimulation, encouragements, créativité et découverte.
n° 285, 286 : Apprentissage de la vie en collectivité, découverte, initiation au respect de la règle, développement de l'autonomie.
n° 287 : Socialisation, ouverture sur l'extérieur (cultures, modes de vie), acquisition des connaissances, apprentissage de la curiosité, éveil.
n° 288, 289, 290 : Créativité en école maternelle
n° 291 : Apprentissage de la discipline, de la régularité dans le travail, de la vie en commun, capacité à s'adapter, éveil de la curiosité intellectuelle.
n° 292, 293, 294 : Parfois pédagogie différenciée ou pédagogie de projet rendant l'enfant acteur de ses apprentissages et donnant un sens à l'école.
n° 295 : Affinité avec la maîtresse qui encourage l'enfant qui en a besoin.
n° 296 : L'apprentissage de la vie en collectivité, l'étude des différentes disciplines, capacité à se faire des amis, développement d'un certain esprit critique, curiosité intellectuelle, insertion sociale.
n° 297 : Insertion sociale et reconnaissance des aptitudes d'un enfant réactif. Transmission des connaissances.
n° 298 : Vie en collectivité, bonnes transmissions favorisant l'apprentissage, écoute et valorisation de l'enfant.
n° 299 : Lecture, orthographe, bonne discipline, attention aux autres, ouverture d'esprit, bonne éducation sportive.
n° 300 : Bon apprentissage de la lecture, de l'orthographe, discipline, attention aux autres, assez bonne éducation sportive.
n° 301, 302 : Socialisation, acquisition des connaissances, des méthodes, développement de la curiosité.
n° 303 : Découverte d'un autre environnement que la maison et le sens du relationnel.
n° 305 : Socialisation, discipline, apprentissage de la lecture, écriture et calcul.
n° 306 : Respect des enseignants, concentration, acquisition de la lecture, grammaire, calcul.

n° 307 : Enfant ayant eu un accident traumatisant à la naissance, prise en compte à l'école maternelle: Gentillesse.
n° 308 : Recherche de nouvelles pédagogies après les années 1968.
n° 309, 310 : Apprentissages fondamentaux.
n° 311 : apprentissages de base.
n° 312 : Camaraderie.
n° 313 : Apprentissage de la vie en collectivité et de la sociabilité, intérêt suscité par les acquisitions nouvelles et l'appréciation des maîtres.
n° 314 : Sociabilité, éveil de l'attention apprentissage de la concentration.
n° 315 : Apprentissages fondamentaux, enrichissement personnel dans la vie au contact avec les autres.
n° 316 : Apprentissages fondamentaux: lecture, écriture, calcul. Vie avec les camarades.
n° 317 : Epanouissement, vie sociale.
n° 318 : Présence d'enseignants soucieux de l'éveil de la personnalité de mon fils, ne pensant pas exclusivement au programme.
n° 319, 320, 321, 322 : la vie en groupe, apprentissage de la lecture et de l'écriture, apprendre à parler dans un groupe.
n° 323 : Obligation de faire des efforts pour atteindre son but, socialisation: vivre avec des autres égaux, respecter les règles de vie qui sont ensuite le respect des lois et l'écoute des autres, se situer par rapport aux autres, s'ouvrir à la connaissance.
n° 324, 325 : Apprentissage de la vie en collectivité, lecture, écriture, calcul, éveil aux autres disciplines, travail de la mémoire, respect des règles de vie.
n° 326, 327, 328 : Vie en collectivité, apprentissage de la tolérance et de la différence, discipline, possibilité de côtoyer des milieux différents.
n° 329 : Méthode de travail, gestion du stress, rigueur, apprendre à gérer l'injustice, vie en collectivité.
n° 330 : Lecture, grammaire, mathématiques, attention.
n° 331, 332 : Rigueur, contenus sérieux.
n° 333, 334 : Rigueur, enseignement des matières de base.
n° 335 : Très bons enseignants. Elle aimait aller à l'école et garde de très bons souvenirs. Elle était l'une des meilleures élèves.
n° 338 : Sociabilité, curiosité intellectuelle, goût de la connaissance, autonomie.
n° 339 : Le primaire était bien.
n° 340 : Goût du travail, sociabilité.
n° 341 : Sociabilité, goût de la communication.
n° 342, 343 : Acquisition de connaissances fondamentales, apprentissage de la socialisation
n° 344, 345 : Bonnes bases de connaissance, méthodes de travail adaptée à ce qui était ensuite proposé au collège.
n° 347 : Socialisation, développement des connaissances, curiosité, créativité.
n° 348 : Connaissance, sociabilité.
n° 355 : L'obligation de faire des efforts que cela plaise ou non.
n° 356 : Socialisation, découverte des jeux collectifs, des copains car il restait toujours dans les jupes de sa mère.
n° 362, 363, 364 : Apprentissage aisé de la lecture.
n° 365, 366 : Bon apprentissage de la lecture.
n° 367, 368, 369 : classes de neige et l'instituteur les faisait travailler dans un bain musical et les a introduit à l'opéra.
n° 372 : Socialisation, activités diversifiées, acquisition des bases, aimait aller à l'école.
n° 373 : Compétence et rigueur de l'enseignement avec discipline et morale.
n° 375 : Bonne volonté, accueil de la diversité, activités d'éveil, collaboration avec les parents.

n° 379 : Travail de mémoire, bon suivi du travail.
n° 380 : Eveil, écriture.
n° 381 : Sociabilité, discipline.
n° 382 : Ecole bien dirigée, enseignants compétents, sérieux, bienveillants, matières variées, art et sport présents, classes nature.
n° 383 : Connaissances.
n° 384 : Ouverture sur le monde, un cadre, découverte du groupe, des copains.
n° 385 : Elargissement de la cellule familiale, la discipline.
n° 396 : Les connaissances, certaines valeurs comme le souci du travail bien fait et la rigueur.
n° 397 : Autonomie, responsabilisation, travail en groupe, développement du sens critique, ouverture sur le monde.
n° 398 : Bonnes acquisitions lecture, mathématique, connaissances culturelles.
n° 399 : Travail en groupe, équipe pédagogique pratiquant l'échange de classes. Ecole publique pilote.
n° 400 : Bonnes relations, bonnes acquisitions.

2. Steiner :

n° 201 : Sens social, apprentissage équilibré entre connaissances intellectuelles et pratiques artistiques et manuelles. Autonomie de l'individu. Perspicacité face à des situations difficiles. Contacts faciles, agréables. Jugements justes.
n° 202 : Sens social, apprentissage équilibré entre connaissances intellectuelles et pratiques artistiques et manuelles. Autonomie de l'individu. Perspicacité face à des situations difficiles. Contacts faciles, agréables. Jugements justes.
n° 203 : Sens social, apprentissage équilibré entre connaissances intellectuelles et pratiques artistiques et manuelles. Autonomie de l'individu. Perspicacité face à des situations difficiles. Contacts faciles, agréables. Jugements justes.
n° 204 : Avoir une scolarité dans une relative quiétude tant pour l'enfant que pour les parents. Pédagogie par la découverte, sans pression due à l'absence de compétition.
n° 205 : Avoir une scolarité dans une relative quiétude tant pour l'enfant que pour les parents. Pédagogie par la découverte, sans pression due à l'absence de compétition.
n° 206 : Une approche pédagogique personnalisée de l'enfant, respect du rythme, aspect vivant de l'enseignement s'appuyant sur les différents plans de l'être humain (faire vivre les choses par le corps en mouvement, par les sens, toucher l'âme par les histoires, la couleur, la musique). Capacité à enthousiasmer l'enfant. L'enfant apprend en découvrant, en agissant. Le fil du temps rend cohérent les différentes matières qui permettent la structuration de l'enfant à la fois de façon globale et précise dans sa relation au monde, aux autres et à lui-même.
n° 207, 208, 209 : L'encadrement par des pédagogues partageant les mêmes valeurs éducatives, humanes et spirituelles que nous parents.
n° 210 : Confiance en ses propres capacités, développement de ses compétences, diversité d'approches, équilibre tête, coeur, corps.
n° 211: Considération de l'individualité de l'enfant. Equilibre intellect, affectivité, art, artisanat, travail corporel.
n° 212 : Equilibre intellect, corps, émotions. Stabilité relationnelle entre professeurs et enfants et entre les enfants. Développement progressif de l'autonomie intellectuelle, sociale et créative.
n° 213, 214 : Donner des capacités d'énergie, d'adaptabilité et de créativité.
n° 215, 216, 217 : éducation du sentiment par les activités artistiques, éducation de la pensée et non un dressage de la représentation et de la réflexion. Formation du sens moral.

n° 218 : Une attention humaine chaleureuse pour une enfant ayant vécu difficilement la séparation de ses parents et le décès de sa mère.
n° 219 : compréhension et respect de son être profond, appel à la créativité, richesse artistique, culturelle, spirituelle des enseignants.
n° 220 : Une enseignement complet prenant les activités d'éveil artistique et les activités manuelles associées au développement intellectuel.
n° 221 : Un excellent professeur de casse qui a su créer une belle unité tout en prenant en compte les particularités de chaque enfant, développer les qualités sociales et apprentissages scolaires dans un bon rythme. Intérêt pour l'art, le travail manuel et la diversité des connaissances.
n° 222 : Une ouverture sur les activités manuelles, artistiques, d'apprentissage social au travers d'activités de groupe, liens vivants avec les matières. Projets menés dans leur globalité. Voyages à l'étranger.
n° 223 : Le petit effectif, la place faite aux activités artistiques, le système non compétitif.
n° 224 : Non compétitif.
n° 225 : Une pédagogie qui respecte le rythme de l'enfant.
n° 226, 227, 228, 229 : apprentissage respectueux du rythme et de l'individualité de chaque enfant, qualités humaines (tolérance, respect, serviabilité, citoyenneté).
n° 230 : Education artistique et éducation sociale qui lutte contre l'individualisme et la compétition.
n° 231 : Comme son frère, notre fille a eu la chance d'avoir une enfance très proche de la nature, une école Freinet et a fait très tôt des activités manuelles et artistiques par l'activité des parents et à l'extérieur. L'école Steiner ne pouvait que lui convenir et correspondait à nos attentes.
n° 232 : Notre enfant était habitué à suivre et observer son père dans les activités manuelles, artistiques et sportives. Il a eu la chance d'être dans une école publique à pédagogie différente (Freinet) et l'école Steiner a été une continuité qui lui a convenu comme un gant. C'était aussi la continuité de ce que nous voulions lui apporter avec une vie très proche de la nature.
n° 233 : Un seul qui résume tout: notre enfant n'a jamais voulu manquer un seul jour de classe. Il y est toujours allé avec plaisir, les devoirs à la maison ont toujours été faits à temps, sans intervention parentale. Bref, il adorait aller à l'école. Les savoirs sont transmis de manière harmonieuse, elle favorise l'apprentissage des langues et la mémoire et surtout n'utilise pas la notation.
n° 234, 235, 236 : Structure du programme scolaire conforme au développement de l'enfant, enseignement de la totalité des matières fondamentales, l'art inclut totalement au quotidien, stages, vie pratique, développement de l'individualité au sein d'un groupe social, échanges avec l'étranger.
n° 237 : Prise en compte d'autres aspects et d'autres matières que le seul enseignement intellectuel et froid de connaissances.
n° 238 : Au jardin d'enfants les jeux inventés, mimés, stimulation de l'imaginaire. Les grands racontent comment ils construisaient avec presque rien et s'y croyaient vraiment. Dans les petites classes tous les grands projets impulsés par le professeur, les ateliers manuels et artistiques.
n° 239, 240, 241 : Au jardin d'enfants les jeux inventés, mimés, stimulation de l'imaginaire. Les grands racontent comment ils construisaient avec presque rien et s'y croyaient vraiment. Dans les petites classes tous les grands projets impulsés par le professeur, les ateliers manuels et artistiques.
n° 242 : Matières artistiques et manuelles, attention portée à l'enfant.
n° 243, 244 : Le temps de grandir offert à l'enfant, diversité et richesse des expériences, enthousiasme et engagement des enseignants.

n° 245 : L'apprentissage de façon imagée, la globalité de l'enseignement avec disciplines artistiques et manuelles, la relation personnelle entre élève et enseignant, l'importance portée à l'être de l'enfant.
n° 246 : Programme complet avec art, musique...
n° 247, 248, 249, 250 : Leur parcours scolaire semble leur avoir permis de développer une force d'individualité qui donne confiance dans leur capacité à affronter les épreuves de la vie et le chemin d'auto-éducation qu'elle propose.
n° 251 : Valeurs humaines, éducatives, artistiques.
n° 252, 253, 254, 255 : Une grande liberté, autonomie, ouverture et plaisir. Jamais les enfants n'attendaient les vacances comme à l'éducation nationale.
n° 256, 257 : Ouverture d'esprit, capacité de communication, découverte des potentiels manuels et artistiques, curiosité d'esprit.
n° 258 : Les matières artistiques.
n° 259 : Découverte des potentialités artistiques et manuelles.
n° 260 : Notre fils était très sensible, artiste et l'école Steiner lui convenait bien.
n° 261, 262 : Vie collective chaleureuse, projets intéressants, scolarité équilibrée (sport, activités artistiques et intellectuelles).
n° 263 : Apprentissage des matières en fonction de l'âge, professeurs qui aiment partager leurs connaissances, entraide.
n° 264 : Confiance en soi, autonomie dans le travail, envie de bien faire.
n° 265, 266 : Respect de l'individu, développement de la solidarité, ouverture d'esprit, pas de compétitivité, continuité de la vie familiale.
n° 267, 268 : Donner confiance, développer les capacités artistiques et créatives, ouverture d'esprit et s'impliquer dans la vie sociale
n° 269, 270, 271 : Liberté de choisir, le bonheur au quotidien, l'apprentissage des bases de façon pluridisciplinaire, l'art.
n° 351, 352, 353 : Equilibre entre apprentissage intellectuel, corporel, artisanal, artistique et social. Stabilité relationnelle entre professeurs et élèves et entre les élèves. Développement progressif de l'autonomie intellectuelle, sociale et créative.
n° 371 : La recherche artistique, créativité, sentiment de liberté, recherche de liens, intérêt pour la nature.
n° 376 : confiance, imagination, pas de stress, vie sociale, respect pour la vie et compréhension des choses.
n° 377 : Travail soigné, aller jusqu'au bout, solidarité, créativité dans chaque matière, art.
n° 378 : Temps de l'enfance sans stress, les matières sont proposées comme ayant un sens dans le développement de la personne et permettent un développement de l'intelligence et de l'imagination assez exceptionnel. Etablissement de la confiance qui permet ensuite de sortir facilement du cocon.
n° 386 : Bonne équilibre entre art et intellect.
n° 387 : Développement simultané de ses différents potentiels (pensée, créativité, engagement volontaire). Recherche d'équilibre et d'harmonie intérieures.
n° 388 : Développement des potentiels en gardant l'équilibre et l'harmonie.
n° 389 : Capacité de cette pédagogie à regarder l'enfant de façon positive malgré toutes ses difficultés, à l'aider à prendre confiance en lui en soulignant ses qualités.
n° 390 : Pour un enfant très brillant intellectuellement, développement en parallèle de sa sensibilité artistique et de son habileté manuelle et de son sens pratique.
n° 391 : Pour un enfant à la fois dans le rêve et beaucoup dans le mouvement, l'acceptation de ses potentialités et l'abord des apprentissages par ses particularités l'a beaucoup aidé à se développer.

n° 392 : Importance de l'enseignement artistique, enseignement pendant 8 ans avec le même enseignant, pas de redoublement ce qui permet d'avancer avec les mêmes élèves, l'aspect non compétitif pour la transmission des connaissances, apport du tissu social qui favorise le mélange de qualités des élèves, chacun ayant la possibilité de vivre dans un domaine ou l'autre ce qui est très valorisant.
n° 393 : La musique et les représentations, les fêtes, pièces de théâtre, voyages de classe, sorties, ce qui développe la cohésion sociale de la classe. Les apprentissages progressifs et vivants de la lecture et de l'écriture, la présence de l'image (enseignement imagé) dans la pédagogie.
n° 394 : Les contes, histoires, légendes, enseignement de la nature ce qui a aidé à préserver la fraîcheur enfantine. Les activités manuelles, le jardinage l'ont aidé à développer d'autres qualités que l'intellect pour lesquelles il avait de grandes facilités.

3. Montessori :

n° 148 : Capacité à laisser émerger ce qui le passionne en profondeur, à mettre en oeuvre les moyens d'y travailler.
n° 149 : Autonomie dans le travail et ouverture d'esprit.
n° 150 : L'autonomie, la socialisation et surtout l'enfant était au centre et considéré comme un être en plein développement. Avoir confiance dans les capacités de chacun, viser à leur épanouissement. Avoir une tête bien faite plutôt que bien pleine.
n° 151 : Apprentissage de l'autonomie, respect du rythme de l'enfant, ouverture sur le monde extérieur, approche sensorielle et pratique des apprentissages fondamentaux. Prise en compte des spécificités et des dons ainsi que des potentiels de chacun. Ouverture sur les arts.
n° 152 : Apprentissage de l'autonomie, respect du rythme de l'enfant, ouverture vers le monde extérieur. Prise en compte des potentialités de chacun.
n° 153 : Autonomie, entraide, échanges possibles en classe.
n° 154 : Respect de l'enfant, de son rythme, de ses aspirations dans la globalité de son être pensant. Confiance en l'enfant.
n° 155: Le rythme des apprentissages, le matériel.
n° 156 : L'autonomie, le rythme des apprentissages.
n° 157 : autonomie, respect du rythme de l'enfant.
n° 158 : petits effectifs donc plus grande place pour la personnalité de chacun, respect du rythme, considération de chaque enfant, aide à l'autonomie.
n° 159 : Ouverture aux enfants différents, connaissance de soi, politesse, respect de la vie commune, développement de l'autonomie, sens des responsabilités, développement de la personnalité.
n° 160, 161 : L'autonomie, le respect de l'enfant dans ses choix et son rythme. Accompagnement, soutien, encouragements, pas de stress, pas de devoirs.
n° 163 : Créativité, participation du corps dans les apprentissages, développement de l'autonomie.
n° 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170 : Donne le sens des responsabilités et le souci des autres.
n° 171 : Respect de sa personnalité, ma fille était très compliquée, espiègle, rebelle, je pense que cela aurait été difficile dans une école traditionnelle. La liberté de circuler a du être important pour elle.
n° 172 : Respecter le rythme de l'enfant tout en le sollicitant par le matériel.
n° 173 : Respect du rythme de l'enfant, espace naturel où l'enfant peut laisser s'exprimer son corps.
n° 174 : Eveil, curiosité, initiatives.

n° 175 : Eveil, liberté d'initiative, indépendance.
n° 176 : Indépendance, liberté, initiatives.
n° 177 : Absence de stress, apprentissage de l'autonomie, respect du rythme de l'enfant, regard positif posé sur l'enfant, liberté de se déplacer, créativité.
n° 178, 179, 180 : Le respect profond du rythme et de la personnalité de l'enfant qui lui permet d'évoluer et de se construire dans un climat de confiance. Il en découle un appétit et un plaisir dans l'apprentissage. L'autonomie.
n° 181, 182, 183, 184 : Liberté, ouverture d'esprit et ouverture sur le monde, apprentissage des valeurs humaines (respect, partage), participation active des parents, prise en compte de la curiosité des enfants et de leur soif d'apprendre.
n° 185 : Le respect du rythme des enfants, la réflexion sur les difficultés. Le travail dans le plaisir d'apprendre.
n° 186 : L'apprentissage de la vie collective, la prise de décisions communes, la coopération. La prise en compte du parcours personnalisé. Le plaisir de la réalisation d'un travail.
n° 187 : Autonomie, méthodes d'apprentissage bien adaptées, écoute et relations humaines développées, justice.
n° 188 : Cela lui a donné confiance en elle (spectacles ou conférences), le goût d'apprendre, la curiosité, l'esprit critique.
n° 189 : Le fait que l'enfant soit considéré comme une personne et non comme un numéro, qu'il soit mis en confiance et que ses dons soient mis en valeur. Qu'on lui apprenne le respect des autres, qu'on le rende responsable de ses actions. Qu'il ne soit pas jugé uniquement sur ses résultats scolaires, qu'il soit épanoui à l'école et dans la vie.
n° 190 : Respect du rythme de l'enfant, sans compétition. Ouverture sur la vie quotidienne. Facilitation de l'approche des adultes.
n° 191 : L'enfant est considéré comme une personne et non comme un numéro, il est mis en confiance et ses capacités sont mises en valeur. Il apprend le respect des autres et à être responsable de ses actions. Il n'est as jugé sur ses résultats scolaires.
n° 192 : Education artistique, intellectuelle, du mouvement, des sens.
n° 193 : Ouverture d'esprit, liberté d'expression, apprendre à son rythme
n° 194 : L'enrichissement culturel et personnel. L'envie de travailler, le goût du travail et de l'apprentissage.
n° 196, 197 : Culture générale.
n° 198, 199 : Respect du rythme et du développement de l'enfant, encouragement à la curiosité, méthodologie de recherche, encouragement au rapport à l'adulte, absence de devoirs ce qui donne du temps libre.
n° 200 : Respect du rythme de développement de l'enfant, méthodologie de recherche, encouragement à la curiosité, absence de devoirs donnant du temps libre.
n° 349 : Le plaisir de vivre avec d'autres, la capacité à créer des liens, la créativité.
n° 350 : Autonomie, observation, sens de la synergie d'un groupe, sens du partage, travail de mémoire.
n° 357 : Une méthode qui demande rigueur, participation de l'enfant, créativité, faire l'école ensemble. Méthode qui demande beaucoup de travail pour les professeurs et une grande attention aux enfants. Développement de la responsabilité.
n° 358, 359 : L'enfant se prend en charge en choisissant ses activités, mais l'institution veille à la réalisation du plan de travail. Education à la responsabilité, au vivre ensemble.
n° 360 : Très à l'aise avec ses copains, mais en difficulté psychologique donc orienté vers une psychologue.
n° 361, 395 : Une méthode qui demande rigueur, l'enfant se prend en charge en choisissant ses activités et réalise un plan de travail. Les instituteurs veillent à la réalisation de ce plan.

4. Ecole nouvelle :

n° 1 : Epanouissement, pas de stress, respect de l'enfant, éducation sexuelle, vie en groupe, sortie, anglais, littérature, musique, démocratie, ouverture au monde. J'ai été heureux à l'école.
n° 2 : Apprentissage de l'initiative, de l'écoute, du travail en groupe. Absence d'écrasement des goûts et qualités spontanées.
n° 3 : Un sens du respect, un optimisme. Une structure d'une grande souplesse, permettant à l'enfant que j'étais, de sortir d'un traumatisme à mon rythme. Tout en restant avec les autres enfants de mon âge. Malgré la souffrance et les difficultés, la confiance en la vie.
n° 4 : Etant moi-même éducatrice, je ne peux pas vraiment répondre à cette question car mes enfants n'ont connu que l'école nouvelle jusqu'en CM2. Je laisse à mes aînés le soin de donner eux-mêmes leur témoignage: Ils remercient leurs parents encore aujourd'hui de les avoir mis à l'école nouvelle. Goût de la liberté personnelle. Pas de moule. Libre expression de soi. Inventivité. Joie de vivre!
n° 5 : Goût de la liberté personnelle. Pas de moule. Libre expression de soi. Inventivité. Joie de vivre!
n° 6 : Confiance en soi-même. Prise en charge de son propre développement. Relations avec les autres enfants et les adultes vécues de façon généralement positive, y compris dans la gestion des conflits. Sens de la responsabilité. Elle s'est trouvée durant 2 années dans une classe de l'école nouvelle dont l'institutrice était une femme de qualités humaines et professionnelles exceptionnelles. Son influence a été particulièrement positive et déterminante. A noter également le rôle très positif de certains intervenants extérieurs à l'école nouvelle et des activités telles que: bibliothèque, musique (construction et jeux de pipeaux), peinture...
n° 7, 8 : Liberté, créativité. Contact avec la nature et simplicité de la relation avec les gens. Encouragements à la réflexion sur la société.
n° 9 : L'éducation nouvelle fait confiance aux enfants et leur propose une ouverture sur tous les domaines de découverte pour répondre à leur curiosité. Elle doit permettre à l'enfant de découvrir ses capacités, de connaître les raisons de certaines difficultés pour pouvoir les dépasser; d'apprendre à vivre avec ses pairs et les adultes en coopérant, s'entraidant, prendre des responsabilités dans la vie de l'école et de la famille à son niveau; proposer et réaliser des projets personnels ou en groupe.
n° 10 : Acquisition de l'autonomie: parfois difficile par sa grande timidité tant qu'elle a été à l'école nouvelle. C'est pendant les années du secondaire qu'elle est devenue vraiment autonome. Nous pensons que cette acquisition est due au lent travail commencé à l'école.
n° 11 : Accession à l'autonomie, confiance en eux, sociabilité, amitié de longue durée.
n° 12 : Ils ont été heureux à l'école. Pas de compétition. Ils ont acquis le sens de l'organisation et une grande autonomie. Les acquisitions purement scolaires sont arrivées très souvent naturellement avec des activités passionnantes (projets, classe de nature, repas surprise... etc.). Les parents dans l'école.
n° 13 : La confiance, l'absence de notation. Les activités extra scolaires, le pipeau, le parc de sceaux tous les jours.
n° 14 : Elle s'est très vite sentie à l'aise dans le public, grâce à son autonomie et à son goût du contact. Sans refuser la compétition, elle a su ne jamais la placer avant son désir d'apprendre et surtout le respect des autres.
n° 15 : Liberté, créativité. Contact avec la nature et simplicité de la relation avec les gens
Encouragements à la réflexion sur la société.
n° 16 : L'éducation nouvelle fait confiance aux enfants et leur propose une ouverture sur tous les domaines de découverte pour répondre à leur curiosité. Elle doit permettre à l'enfant de

découvrir ses capacités, de connaître les raisons de certaines difficultés pour pouvoir les dépasser; d'apprendre à vivre avec ses pairs et les adultes en coopérant, s'entraidant, prendre des responsabilités dans la vie de l'école et de la famille à son niveau; proposer et réaliser des projets personnels ou en groupe.
n° 17 : Leur apprendre à se prendre un peu en charge et à tenter de trouver des solutions par elles-mêmes (ex: chercher des informations seules dans une bibliothèque).
n° 18 : L'éducation nouvelle fait confiance aux enfants et leur propose une ouverture sur tous les domaines de découverte pour répondre à leur curiosité. Elle doit permettre à l'enfant de découvrir ses capacités, de connaître les raisons de certaines difficultés pour pouvoir les dépasser; d'apprendre à vivre avec ses pairs et les adultes en coopérant, s'entraidant, prendre des responsabilités dans la vie de l'école et de la famille à son niveau; proposer et réaliser des projets personnels ou en groupe. Une atmosphère d'école non culpabilisante ont quand même permis à Gilles de vivre heureux sa scolarité primaire.
n° 19, 37 : Dialogue parents-enseignants. Méthodes pédagogiques. Responsabilisation et autonomie des enfants. Ecole très conviviale, bons rapports avec les adultes. Activités multiples, très intéressantes, beaucoup de découvertes. Donné le goût de lire, bonne méthode pédagogique en maths.
n° 20 : Autonomie. Respect de la singularité (enfant agité, voire difficile). Entré à 3 ans à l'école, petit garçon souvent malade. Il a récupéré une santé vigoureuse grâce à l'hygiène de vie de l'école: jeux au parc de Sceaux après le repas, pas trop de chauffage en hiver.
n° 21 : épanouissement personnel, curiosité, envie d'apprendre et de créer des liens.
n° 22 : Leur apprendre à se prendre un peu en charge et à tenter de trouver des solutions par elles-mêmes (ex: chercher des informations seules dans une bibliothèque).
n° 23 : Accession à l'autonomie, confiance en eux, sociabilité, amitié de longue durée.
n° 24 : Autonomie, esprit d'entreprise, débrouillardise.
n° 25, 36, 67, 82 : Ils ont été heureux à l'école. Pas de compétition. Ils ont acquis le sens de l'organisation et une grande autonomie. Les acquisitions purement scolaires sont arrivées très souvent naturellement avec des activités passionnantes (projets, classe de nature, repas surprise... etc.). Les parents dans l'école.
n° 26 : Elle a eu dès le primaire beaucoup de facilités avec l'acquisition des connaissances. L'école nouvelle lui a avec évidence permis d'utiliser ces facilités pour élargir ses intérêts sociaux et culturels: musique, sport, voyages, etc.
n° 27 : Le respect de leur personnalité par l'ensemble des adultes. La vie du groupe (tenir compte des autres, prendre sa place dans le groupe) comme composante essentielle de l'éducation. La créativité (théâtre, peinture, musique, danse), le parc de Sceaux! L'enfant vu comme une personne et l'éducation comme quelque chose de global et non morcelé.
n° 28 : La liberté de penser par eux mêmes, une ouverture aux autres, une curiosité d'apprendre.
n° 29 : Redonner confiance à mon fils, lui permettre d'être bien dans sa peau. Développer son sens de l'observation.
n° 30 : Les activités extrascolaires. Le fait de pouvoir jouer du pipeau ou lire lorsque le travail est terminé. Respect de l'âge par rapport à la classe. Nicolas était très brillant. Lui faire "sauter" une classe eût été facile. Mais pour son équilibre, ses amitiés, il était bien mieux qu'il reste avec des enfants de son âge (d'autant qu'il est de décembre).
n° 31 : L'autonomie devant le travail scolaire qui lui a permis de s'investir à fond lorsqu'il l'a décidé sans être esclave des contraintes scolaires tout au long de sa scolarité. L'ouverture aux autres. Le sens de la solidarité.
n° 32, 54 : L'école nouvelle était une communauté où les liens entre enfants-adultes, enfants d'âges différents étaient forts. Chacun s'y sentait important, c'est à dire participant au projet (non pas enfant-roi, ni parent-client, ni instit-pouvoir).

n° 33 : Notre première enfant était un peu inhibée et l'école lui a permis de s'épanouir, grâce au théâtre, aux activités manuelles, aux classes découverte et aussi aux adultes soutenants et valorisants.
n° 34 : L'autonomie, la liberté de penser, une aisance relationnelle, une ouverture aux autres et une curiosité d'apprendre.
n° 35 : ma fille a été heureuse.
n° 38 : Autonomie de l'enfant. Mise en valeur des apprentissages non traditionnels. Travail sur l'imaginaire. Mais l'ensemble de ces points (éléments d'éducation) existaient à la maison.
n° 39 : L'éducation globale et communautaire. L'apprentissage de l'autonomie et de la responsabilité.
n° 40 : S'investir dans les sujets, les matières et les projets qui l'intéressaient et ne pas être pénalisé par le manque d'investissement dans ce qui ne lui plaisait pas. Mon fils a appris à lire en CM2 mais il a fait le projet sciences 3 ans d'affilée. Il est actuellement chercheur au CNRS après une thèse brillante et très grand lecteur aussi.
n° 41, 60 : Épanouissement, éveil et curiosité. Nombreux centres d'intérêt, ouverture à des domaines divers et variés à travers les activités pratiquées, à partir de propositions d'adultes, parents ou enseignants (années consacrées à l'Afrique, théâtre, classes vertes...) avec lesquels ils élaboraient et réalisaient des projets. Écoute et respect des autres.
n° 42 : Cela lui a donné confiance en lui (enfant réservé auparavant).
n° 43 : le respect de leur personnalité par l'ensemble des adultes. La vie du groupe (tenir compte des autres, prendre sa place dans le groupe) comme composante essentielle de l'éducation. La créativité (théâtre, peinture, musique, danse), le parc de Sceaux! L'enfant vu comme une personne et l'éducation comme quelque chose de global et non morcelé.
n° 44, 64 : En 1977 pour notre première fille (car nous avons 3 enfants passés à l'école nouvelle de 1977 à 1990) nous trouvions beaucoup de points forts: musique avec Colette, anglais, danse. Puis nous pensons aussi que tout dépend des enfants et des enseignants. L'école nouvelle peut-être très bénéfique pour l'un et moins pour d'autres, c'est ce que nous constatons avec nos 3 enfants. Ils ont acquis surtout : la solidarité, l'autonomie, la franchise, l'entraide entre eux. Puisqu'il n'y a pas de compétition, il y a plus de franchise, amour et entraide.
n° 45 : D'un enfant timide et réservé, l'école nouvelle a rendu au bout de 8 ans un enfant ouvert, parlant facilement aux adultes, aimant communiquer (son savoir par exemple) il aimait les exposés et le théâtre.
n° 46 : S'investir dans les sujets, les matières et les projets qui l'intéressaient et ne pas être pénalisé par le manque d'investissement dans ce qui ne lui plaisait pas.
n° 47 : Initiative, autonomie, curiosité intellectuelle, indépendante de la pensée, esprit critique, organisation efficace du temps, dialogue avec autrui. Lecture, bibliothèque, pivots d'une vie riche.
n° 48 : Accueil chaleureux, confiance en l'enfant. Respect du rythme de l'enfant. Pas de travail le soir, vivre pleinement son enfance. Richesse des modes d'expression (théâtre, pipeaux, projets). Apprentissage par l'expérience. Relations fortes entre enfants /et parents = réseau amical.
n° 49, 77 : Relation de confiance avec les adultes. Autonomisation dans tous les actes de sens. Autonomisation d'enfant et autocritique par rapport au travail scolaire. Facilitation de la séparation (classes découverte etc.). Ouverture sur le monde (départ en Angleterre, visite de studios TV, réalisation d'un film) et les apprentissages. Ont appris à se poser des questions et cela dure encore.
n° 50 : L'initiative personnelle. La notion de projet à concevoir et à mener jusqu'au bout soit de façon personnelle soit de façon collective. Mise en valeur de la créativité.

n° 51 : Il a mis plus d'un an à apprendre à vraiment lire et a pu aller à ce rythme sans redoubler le CP. Il est allé chaque jour à l'école avec joie ce qui ne fut le cas ni avant (en maternelle traditionnelle) ni après (collège et lycée). Les grands projets, surtout ceux avec départ, lui ont fabriqué des souvenirs pour la vie, et des bons!
n° 52 : L'absence de notation. Les activités extrascolaires, la randonnée de 3 semaines
Le parc de Sceaux tous les jours.
n° 53 : La vie communautaire de la classe. La capacité à gérer échecs et réussites sans trop de difficultés.
n° 55 : La tolérance envers un enfant plutôt immature pas engagé dans les acquis scolaires. Les départs en particulier randonnées où il pouvait montrer ses capacités. Le fait de tolérer son manque de concentration a peut-être permis à l'enfant de mémoriser quand même ce qui l'intéresse.
n° 56 : Des relations d'une très grande qualité humaine, aussi bien verticales qu'horizontales : c'était une communauté de personnes remarquable. Une méthode d'apprentissage de lecture qui a contribué sans doute à faire de mon fils un grand lecteur : les livres continuent de s'amonceler chez lui.
n° 57 : Confiance en soi; autonomie; esprit d'entreprendre, réaliser et aboutir; esprit de fraternité; communication tolérance; entraide; joie et appétit de vivre.
n° 58 : Développement de l'autonomie, de la créativité.
n° 59 : Convivialité pour les parents/enseignants, liberté pour les enfants.
n° 61 : Développement de l'observation et de la curiosité.
n° 62 : Autonomie (savoir monter un dossier, organisation du travail), convivialité (contact facile avec les enseignants et les autres élèves). Réflexion (ne pas apprendre uniquement par cœur). Autoévaluation (connaître ses points forts et faibles).
n° 63 : Responsabilisation de l'acte engagé, réflexion, distanciation, appréhension de l'autre.
n° 65 : L'école nouvelle a permis à notre enfant de se rabibocher avec l'école, institution qu'il avait en horreur.
n° 66 : Détente après deux années passées dans une école traditionnelle aux méthodes coercitives. Plaisir retrouvé de l'école. Liens amicaux forts avec les enfants. Enrichissement à travers la pédagogie de projet. Plaisir de lire grâce à la bibliothèque.
n° 68 : La pédagogie de projet, l'autonomie, la créativité. Pas de travail scolaire à la maison, du temps pour jouer ou faire autre chose.
n° 69 : le respect de leur personnalité par l'ensemble des adultes. La vie du groupe (tenir compte des autres, prendre sa place dans le groupe) comme composante essentielle de l'éducation. La créativité (théâtre, peinture, musique, danse), le parc de Sceaux! L'enfant vu comme une personne et l'éducation comme quelque chose de global et non morcelé.
n° 70 : Acquisition progressive de l'autonomie. Liberté des choix de l'enfant. Liberté d'expression y compris artistique. Absence de notes mais évaluation. Apprentissage du travail en groupe. Partage et respect des autres. Respect des besoins et du rythme de chaque enfant.
Acquisition d'une solide ouverture d'esprit.
n° 71 : L'initiative personnelle. La notion de projet à concevoir et à mener jusqu'au bout soit de façon personnelle soit de façon collective. Mise en valeur de la créativité.
n° 72 : Je ne saurais dire comment elle serait devenue dans un autre système scolaire, car elle n'avait que 3 ans en arrivant. Vu ses "facilités" intellectuelles, je pense qu'elle aurait bien réussi n'importe où (sans fausse modestie!) mais elle a au moins passé 8 ans de bonheur et de grande joie de vivre, ce qui est si précieux!
n° 73 : "Acquisition progressive de l'autonomie. Liberté des choix de l'enfant. Liberté d'expression y compris artistique. Absence de notes mais évaluation. Apprentissage du travail en groupe. Partage et respect des autres. Respect des besoins et du rythme de chaque enfant.
Acquisition d'une solide ouverture d'esprit.

n° 74 : Pour un enfant surdoué en mathématiques uniquement, donc absolument pas scolaire, l'école a été bénéfique car il n'a jamais été mis en échec. Il est arrivé en 6ème en sachant lire, écrire et compter, ce qui est essentiel.
n° 75 : Le parc de Sceaux. La pédagogie des enseignants (pas de devoirs, disponibilité, classes CP/CE1 communes). Nombreuses activités d'éveil (sciences, théâtre, cinéma).
n° 76 : Les travaux de groupe, les lieux collectifs.
n° 78 : "Autonomie, confiance en la vie, confiance en soi, sens de l'autre (respect, attention, communication). Une énorme attention et amour de la part des parents sont nécessaires pour élever des enfants, l'école seule ne peut pas les former sans ce prolongement à la maison, quel que soit le système scolaire. Dans une telle école, le travail est merveilleusement facilité pour apporter l'épanouissement que nous leur souhaitons.
n° 79 : L'enfant qui était en échec a repris confiance en elle. L'enfant ne s'était pas rendu compte qu'elle ne s'épanouissait pas dans sa classe mais son attitude physique montrait un repliement sur elle même -elle marchait en regardant ses pieds- et son groupe d'amies lui tournait le dos car elle était mauvaise en Français!!!
n° 80 : Ouverture d'esprit, bien être à l'école.
n° 81 : Pas de travail en dehors de l'école. Organisation (découverte) de son travail. Pédagogie de projets. Décloisonnement des classes. Interrelation hors école favorisées et existe encore. Ouverture sur la culture au sens large avec la pédagogie de projet.
n° 83 : Apprendre à apprendre. Autonomie. Goût de l'étude.
n° 84 : Apprentissage de l'organisation de son travail (aucun problème de ce genre en 6ème). Forte complicité avec ses amis et sens de l'entraide dans les coups durs. Autonomie et indépendance remarquées lors des voyages scolaires.
n° 85 : Autonomie (savoir monter un dossier, organisation du travail), convivialité (contact facile avec les enseignants et les autres élèves). Réflexion (ne pas apprendre uniquement par cœur). Autoévaluation (connaître ses points forts et faibles).
n° 86 : Responsabilisation de l'acte engagé, réflexion, distanciation, appréhension de l'autre.
n° 87 : Formation complète de l'individu avec une préparation à la vie en général et pas qu'a l'entrée en 6ème.
n° 88 : Goût de la lecture. Plaisir d'apprendre naturellement. Sens des responsabilités.
n° 89 : L'institutrice qui a permis la présence de la mère durant 3 mois pour une enfant avec un vécu particulièrement difficile a permis une bonne intégration à l'école. L'investissement de l'institutrice, de la bibliothécaire ont été des points particulièrement positifs à l'épanouissement de cette enfant et à trouver un équilibre. La présence d'un groupe classe et parent invitants et soutenants a été aussi favorisé par les enseignants.
n° 90 : Acquisitions de méthodologies.
n° 91 : Responsabilisation de l'acte engagé, réflexion, distanciation, appréhension de l'autre.
n° 92 : Réconcilier fils avec l'école. La bienveillance.
n° 93 : En 1977 pour notre 1ère fille (car nous avons 3 enfants passés à l'école nouvelle de 1977 à 1990) nous trouvions beaucoup de points forts: musique avec Colette, anglais, danse. Puis nous pensons aussi que tout dépend des enfants et des enseignants. L'école nouvelle peut-être très bénéfique pour l'un et moins pour d'autres, c'est ce que nous constatons avec nos 3 enfants. Ils ont acquis surtout : la solidarité, l'autonomie, la franchise, l'entraide entre eux. Puisqu'il n'y a pas de compétition, il y a plus de franchise, amour et entraide.
n° 94 : Ouverture intellectuelle précoce avec investissements particuliers de certains thèmes. Aisance face à l'adulte. Aucune inhibition intellectuelle ultérieure grâce au plaisir d'apprendre acquis à l'école nouvelle.
n° 95 : Développement des capacités relationnelles (groupe stable d'élèves, conseil de classe), de la créativité (projets divers, théâtre, improvisation), de l'autonomie. Du temps pour jouer, à la maison (le soir) et à l'école (parc).

n° 96 : Autonomie, vie relationnelle avec copains copines, confiance.
n° 97 : Plaisir d'aller à l'école. Ouverture sur matières extrascolaires.
n° 98 : Mes deux fils ont pu penser librement et aimer la lecture. A cela s'ajoutent des amitiés toujours vivantes.
n° 99 : Venant des écoles du quartier, le choix avait été fait beaucoup plus tôt, mais nous attendions que les deux puissent y entrer ensemble. Une très grande ouverture, des enfants très acteurs, la musique, les livres, les projets.
n° 100 : Enfant très timide, elle a trouvé un cadre relationnel avec des adultes très épanouissant. Elle a développé ses capacités artistiques en étant valorisée. Malgré ses résultats faibles du point de vue strictement scolaire, elle n'a jamais été jugée "mauvaise élève", ni par les instits, ni par les autres élèves. Elle a aussi trouvé des enfants proches d'elle par des centres d'intérêts communs.
n° 101 : Confiance en ses capacités. Plaisir de lire et d'apprendre car on a pu respecter son temps de maturation. Respect des autres. Curiosité. Un des points forts: la bibliothèque.
n° 102 : Autonomie devant le travail scolaire. Confiance en soi, liberté dans ses choix de vie.
n° 103 : esprit d'équipe, organisation dans le travail, liens d'amitié très forts avec les autres enfants, renforcement de l'intérêt pour la lecture.
n° 104 : principes appris à l'école nouvelle, par exemple la solidarité, le travail en groupe et l'aide à ceux de ses camarades qui avaient du mal à suivre. Sa créativité et un imaginaire développé allié au goût de la lecture inculquée dès la maternelle lui permirent de surmonter des difficultés.
n° 105 : La possibilité pour la mère d'être présente en classe 3 mois avec une enfant qui ne parle pas Français (à la fois pour sécuriser l'enfant, la soutenir car c'est un peu difficile pour l'enseignant) est un grand atout (merci Michèle…).
n° 106 : Ouverture sur le monde. Pédagogie de projets. Importance de la lecture.
n° 107 : Venant des écoles du quartier, le choix avait été fait beaucoup plus tôt, mais nous attendions que les deux puissent y entrer ensemble. Une très grande ouverture, des enfants très acteurs, la musique, les livres, les projets.
n° 108 : Patiente, compréhension, l'envie aux enseignants de donner une chance aux enfants ayant une difficulté scolaire ou autre.
n° 109 : plaisir d'aller à l'école, plaisir d'apprendre, de réfléchir, développement de la curiosité, de l'autonomie, du sens de l'organisation.
n° 110 : Une petite section avec une institutrice respectueuse, maternelle, stimulante.
n° 111 : Une petite section avec une institutrice respectueuse, maternelle, stimulante.
n° 112 : la créativité acquise à l'école nouvelle.
n° 114 : Curiosité, autonomie, ouverture d'esprit, tolérance.
n° 115 : Respect de sa créativité, socialisation, amitiés solides, avoir du temps pour apprendre, la lecture, les livres.
n° 116 : Mes deux fils ont pu penser librement et aimer la lecture. A cela s'ajoutent des amitiés toujours vivantes.
n° 117 : Patience, compréhension, l'envie des enseignants de donner une chance aux enfants ayant une difficulté scolaire ou autre.
n° 118 : Contents d'aller à l'école.
n° 119 : Ils ont eu une scolarité primaire heureuse : aimaient aller à l'école, aimaient ce qu'ils y faisaient. Ils aiment apprendre et réfléchir, sont curieuse. L'éducation nouvelle a aussi développé leur autonomie, leur sens de l'organisation.
n° 120 : Notre fils a évolué de façon très différente de ses sœurs. J'en conclu que la personnalité des enfants a été respectée. Socialisation, copains. Il a avancé à son rythme, rapide en math, beaucoup plus lent en orthographe. Il est lecteur.

n° 121 : Plus de curiosité, spontanéité, camaraderie, envie de connaître les autres. Besoin de voyager, atelier scientifique, amitié durable, très à l'aise à l'oral (les exposés). Il a gardé le goût des livres, grâce à la bibliothécaire. Grâce aux classes vertes, il a été demandeur très vite, d'aller à l'étranger.
n° 122 : Contents d'aller à l'école
n° 123 : Socialisation. Nos trois enfants ont évolué très différemment, la personnalité de chacun a été respectée.
n° 124 : Restée jusqu'en CE1, elle a pu développer son côté artistique avec la peinture et la musique, elle.
n° 125 : Un épanouissement complet, un plaisir d'apprendre, des relations formidables avec les instits. Un apprentissage de la lecture et de l'écriture autour du journal de l'école, très belle expérience partagée par nous parents. Apprendre le respect de l'autre, l'écoute. Apprendre à aider les moins forts ou plus jeunes. Être toujours acteur de ses apprentissages, impliqué dans la vie de l'école, ouvert aux autres et avec beaucoup d'envies et de désirs.
n° 126 : La confiance envers l'adulte.
n° 127 : Enfant heureux dans son école, développement de son intelligence naturelle.
n° 128 : Allègement du stress, de la peur du jugement et des notes. Responsabilisation et valorisation.
n° 129 : Le premier point fort de l'école nouvelle fut d'apprendre dans un cadre agréable. Le plaisir d'aller à l'école… Cela a permis une ouverture, une curiosité d'esprit à travers la variété des sujets abordés. L'école était presque un lieu de vie, pas seulement une école.
n° 130, 142 : L'autonomie dans son travail. L'esprit critique par rapport aux réactions des autres jeunes ou des professeurs dans telle ou telle situation. Un regard sur l'essentiel : "J'apprends pour moi pas pour les adultes ou pour être le meilleur".
n° 131 : L'estime de soi, l'autonomie et le goût d'apprendre, la curiosité intellectuelle, la créativité, la mise en pratique des savoirs, le décloisonnement, lui a permis de progresser vite lorsqu'il en était capable et moins vite sur ses faiblesses (respect du rythme de l'enfant).
n° 132 : Le respect accordé à l'enfant. Prise en considération de l'enfant en tant qu'être pensant. Entraide au sein d'un cycle et entre les cycles. Le fait que les professeurs expliquent les connaissances à acquérir de façon individuelle quand l'enfant a des difficultés.
n° 133 : La conservation de la curiosité naturelle et du plaisir d'apprendre et de progresser. Le développement d'une grande liberté créative. L'apprentissage concret de la démocratie. Le développement d'un grand sens de la justice et du respect des autres. L'apprentissage de la lecture d'une manière qui a fait d'elle une grande lectrice.
n° 134 : Ouverture sur la vie, attention à autrui, civisme, curiosité sur le monde.
n° 135 : L'école lui a permis de découvrir une nouvelle forme d'apprentissage en prenant du plaisir. Cela lui a apporté une ouverture sur le monde, et sur les personnes qui l'environnent. D'oser aller vers l'autre. De se respecter, de se soutenir.
n° 136 : Curiosité, ouverture d'esprit, capacité à explorer, sens de la responsabilité collective, du travail en équipe.
n° 137 : Eveil, curiosité, communicabilité, apprentissage de la démocratie, responsabilités, autonomie.
n° 138 : L'apprentissage des règles de la vie démocratique.
L'autonomie acquise progressivement pour accomplir les actes de la vie quotidienne tels que se déplacer dans l'école, se responsabiliser. L'acceptation de l'autre quelle que soit sa différence. L'absence de compétition pour motiver les enfants.
n° 139 : Le respect du rythme de l'enfant aussi bien pour son intégration à l'école mais aussi pour son apprentissage.

n° 140 : Prise en compte de l'état d'esprit d'un enfant. Reconnaissance de sa manière d'être, de son appréhension spécifique du monde et de la compréhension qu'il en a. Apprentissage dans un esprit d'ouverture, dans le plaisir.
n° 141 : En petite section, Réjane a rencontré des adultes à l'écoute de ses angoisses. Ils l'ont aidé à se séparer de nous, et à faire ses premiers pas à l'école. Malheureusement l'année suivante a été l'inverse.
n° 143 : Remise en confiance. Apprendre à vivre en collectivité dans le respect de chacun. Apprendre à travailler seule, utiliser les outils (dictionnaire, manuel, apprendre à chercher). Valoriser ses intérêts (projets).
n° 144 : Aimer apprendre, lire.
n° 145 : Communication entre élèves et enseignants. Liberté de circulation entre les activités, le choix des activités et la liberté de circulation dans les locaux.. Grande liberté d'expression.
n° 146 : La pédagogie de projet. La capacité des enfants de se prendre en charge, de créer chez l'enfant la motivation pour l'apprentissage, d'être plus confiant en lui.
n° 147 : Rythme personnel respecté. Pas de notion de concurrence, pas de notes. Apprentissage de la vie sociale via les conseils de classe, conseil de cycle, conseil d'école (démocratie). Autonomie, autoévaluation. Confiance en soi (notion d'erreur et non de faute). Exposés en classe. Ateliers du Mercredi, avec les parents, décloisonnés. Participation active des parents.

(388 réponses citées, 12 parents estiment qu'il n'y avait aucun point fort)

4.3.2. Points faibles de la pédagogie selon les parents

1. Traditionnel :

n° 272 : Manque de sport, de sorties culturelles, d'ateliers extrascolaires.
n° 273 : Pas d'apprentissage des méthodes de travail. Il est seulement dit "travaille", "apprend tes leçons". L'intérêt des professeurs passe avant celui des élèves dans l'emploi du temps. Pas toujours de respect des jeunes.
n° 274 : Pas d'apprentissage des méthodes de travail. Il est seulement dit "travaille", "apprend tes leçons". L'intérêt des professeurs passe avant celui des élèves dans l'emploi du temps. Pas toujours de respect des jeunes.
n° 275 : Pas d'apprentissage des méthodes de travail. Il est seulement dit "travaille", "apprend tes leçons". L'intérêt des professeurs passe avant celui des élèves dans l'emploi du temps. Pas toujours de respect des jeunes.
n° 276, 277, 278 : manque d'écoute de l'enfant.
n° 281 : Institutrices faibles en sciences, peu de géographie.
n° 283 : Trop d'enfants par classe.
n° 284 : Manque de socialisation.
n° 285, 286, 287 : Effectif trop important.
n° 288, 289, 290 : Manque d'attention et de confiance en l'enfant.
n° 291 : Pas d'incitation à la créativité et à l'autonomie, à l'expression personnelle et la spontanéité.
n° 292, 293, 294 : Hélas tout dépend de l'investissement de l'enseignant et de sa capacité à réfléchir son métier, être au clair sur ce qu'il veut transmettre et la manière dont il va s'y prendre pour faire progresser tous les élèves.
n° 295 : Méthode globale pour l'apprentissage de la lecture.
n° 296 : Un enseignement pas toujours assez personnalisé, manque de moyens matériels.
n° 297 : Une pédagogie ne tenant pas toujours compte de la sensibilité de chaque enfant. Manque de moyens matériels.
n° 298 : Difficile à discerner car enfant très docile et apprenant très vite.
n° 299 : Pas d'exercices de rédaction, élitisme dès le primaire.
n° 300 : Le calcul, la rédaction, la grammaire, la stigmatisation des enfants timides et réservés.
n° 301, 302 : Ouverture au monde trop livresque, manque de contacts extérieurs au milieu scolaire, enseignement trop magistral, non appréhension de la réalité dans sa globalité.
n° 304 : Education pas toujours à la hauteur des attentes des parents.
n° 305 : Pas assez d'activités artistiques et sportives.
n° 306 : Trop de rigueur qui a entravé une certaine liberté dans l'expression corporelle et l'épanouissement personnel.
n° 308 : Il a toujours déclaré "on ne m'a pas appris à travailler".
n° 309 : Pas assez de place pour la créativité et l'expression.
n° 310 : Manque d'expression artistique et créative.
n° 311 : Manque d'activités créatives pour les enfants qui ne sont pas très intellectuels.
n° 312 : Pas assez d'attention aux difficultés de l'enfant, trop de jugement définitif.
n° 313 : Trop de compétition, pas assez de travail de groupe.
n° 314 : Attente de réussite sans tenir compte des capacités des enfants.

n° 315 : Le groupe avance à la vitesse du moyen, l'individu n'est pas pris en compte avec ses possibilités propres qui ne sont pas exploitées de façon optimale. Organisation hiérarchique: le maître dispense le savoir ce qui infantilise les élèves.
n° 316 : Ne donne pas le goût d'apprendre et n'éveille pas la créativité. Trop de dictées, de rabâchage.
n° 317 : Effectifs trop nombreux où l'apprentissage de la lecture est important, pas d'anglais assez tôt, pas assez de culture générale.
n° 318 : Certains enseignants jaloux de notre situation sociale et le faisant payer à notre fils, des attitudes fourbes.
n° 319, 320, 321, 322 : Effectifs trop importants, niveaux trop hétérogènes des élèves, rythme trop lent par rapport aux possibilités et attentes de l'enfant.
n° 323 : L'importance que prend l'enseignant dans la vie de l'enfant, parfois négatif par sa dureté ce qui déstabilise l'élève.
n° 324 : La sectorisation m'a obligée à inscrire mes enfants dans le privé pour garantir un certain niveau d'enseignement.
n° 325 : Sectorisation, difficultés de racket et absence des enseignants m'obligeant à inscrire mes enfants dans le privé.
n° 326, 327, 328 : Enseignants pas toujours motivés.
n° 329 : Manque d'éducation civique, apprentissage superficiel dont il ne reste pas grand chose, trop de diversité, l'enfant ne retient pas l'essentiel.
n° 330 : Manque d'aspect scientifique, nourrir un enfant qui a soif d'apprendre, manque d'attention à l'enfant.
n° 331 : Trop de discipline, anciennes méthodes agressives et humiliantes.
n° 332 : Discipline trop rigide et méthodes anciennes humiliantes. Manque de créativité.
n° 333 : Manque de créativité et d'aide aux enfants en difficulté.
n° 334 : Manque de créativité et d'activités manuelles.
n° 335 : Enseignement artistique trop faible.
n° 336 : Aucun moyen d'étendre les bases de l'enseignement, pas de matériel, pas d'investissement personnel de la part des enseignants.
n° 337 : Aucune cohésion dans l'équipe enseignante, méthode rétrograde sans aucune activité ni intérêt parascolaire.
n° 338 : Pas assez de créativité.
n° 339 : La maternelle était nulle.
n° 340 : Mauvais CM2, trop de sélection.
n° 341 : Pas assez de créativité, l'école classique a tendance à être un moule et c'est dommage.
n° 342, 343 : Classes surchargées, maîtres dans l'impossibilité de suivre réellement les enfants en difficulté, nécessité pour les parents de compléter à la maison et dédramatiser le discours des enseignants. Des théories non assimilées par les enseignants qui ne peuvent répondre aux questions des enfants. La méthode globale en lecture complètement déroutante pour les enfants.
n° 344 : Créativité insuffisante, pas assez de découverte par soi-même, pas assez de spontanéité.
n° 345 : Créativité insuffisante, pas assez de découverte pas soi-même et de spontanéité.
n° 346 : Manque d'écoute de l'enfant.
n° 347 : Manque d'efforts sur la confiance en soi, pas assez de positif, trop souvent relever les fautes au lieu de rebondir sur les erreur comme étant inhérentes à toute situation d'enseignement.
n° 348 : Manque de sécurité, manque d'enthousiasme, excès d'élitisme.

n° 354 : A su lire précocement et s'est souvent ennuyé dans le primaire. Tout était trop lent et trop répétitif pour lui. Résistait à sa façon en s'évadant dans son imaginaire ou par exemple en dormant.
n° 355 : Pas de créativité ou d'initiative personnelle, il s'agit d'apprendre, réciter, faire ce que les maîtres demandent.
n° 356 : Trop de rigidité, aucune ou peu d'importance accordée à la créativité, aucune stimulation visant à des initiatives des élèves.
n° 362, 364 : Trop de travail le soir.
n° 363 : maîtresse trop nerveuse qui a eu un retentissement sur le caractère de notre enfant.
n° 365, 366 : Pas d'apprentissage de l'autonomie.
n° 367 : L'institutrice de CP n'était pas celle qu'il fallait pour ce niveau, ce fut traumatisant pour beaucoup d'enfants de cette classe.
n° 370 : Au CP on considère que chaque enfant doit savoir l'alphabet, le graphisme, on ne se soucie pas du reste, l'aspect artistique n'est pas pris en compte.
n° 372 : les devoirs, le coulage dans un moule, les injustices, le manque d'innovation, les instituteurs qui règlent leurs comptes.
n° 374 : Méconnaissance du monde du travail, miroir aux alouettes, regard restrictif sur une possible évolution de l'enfant quand il est en difficulté scolaire, non écoute de l'enfant qui n'est jamais pris au sérieux.
n° 375 : Manque d'écoute de l'enfant, absence de formation à la pédagogie, laxisme.
n° 379 : pas assez de créativité, trop de connaissances en peu de temps, pas le temps de digérer, manque d'écoute de l'enfant, beaucoup d'autorité.
n° 380 : Rigidité, autorité.
n° 382 : Education musicale faible, pas d'initiation aux langues vivantes.
n° 384 : Trop bridant pour l'imagination et l'initiative.
n° 385 : Conformisme, moule.
n° 396 : Trop d'exigences, trop d'anxiété, tête bien pleine, pas assez de matières artistiques et sportives, manque d'écoute, pas assez d'individuation, classes trop chargées.
n° 397 : Manque d'activités artistiques et musicales.
n° 398 : Manque d'écoute de l'enfant, de sa personnalité.
n° 399 : Absence de repères de notes qui perturbe l'évaluation du travail, mais ensuite c'est intégré par l'enfant.

2. Steiner :

n° 201, 202, 203 : Manque d'encouragements et d'envergure de certains professeurs. Laxisme dans le contrôle de certaines activités (sport).
n° 204 : Qu'il n'y ait pas eu la maîtrise de l'outil informatique.
n° 205 : Pas d'initiation informatique.
n° 206 : Les applications humaines de la pédagogie ne sont pas toujours à la hauteur de ses ambitions. Les besoins de l'enfant ne sont pas toujours bien perçus. Les professeurs sont surchargés de tâches en plus de leur enseignement.
n° 207 : Ecrasement des professeurs sous le poids des tâches énormes, empiétant sur leur santé parfois, leur vie de famille, leur disponibilité. La précarité économique de professeurs.
n° 208 : Ecrasement des professeurs sous le poids de tâches énormes empiétant parfois sur leur santé, leur vie familiale, leur disponibilité. La précarité économique des professeurs.
n° 209 : Ecrasement des professeurs sous le poids de tâches énormes, empiétant parfois sur leur santé, leur vie de famille, leur disponibilité. Précarité économique des professeurs.

n° 210 : Quelques trous dans l'enseignement de certaines matières. Quelques professeurs pas à la hauteur de la tâche. Etroitesse d'esprit parfois.
n° 211 : Certains domaines pas assez développés: sciences, technologies, philosophie.
n° 212 : Certains professeurs par à la hauteur intellectuellement pour certains enfants, pas assez de matières différentes (choix de langues), pas assez d'approches modernes (technologie).
n° 213, 214 : Certains apprentissages de base comme l'orthographe.
n° 215, 216, 217, 218 : Manque d'exigence dans la recherche de qualité dans les matières artistiques.
n° 219 : Ceux des être humains qui faisaient vivre l'école, mais peut-on vraiment parler de points faibles? Dans des tels lieux d'engagement t d'exigence il y a des tensions.
n° 220 : Pour cette classe une succession de professeurs et le manque de rigueur par rapport aux devoirs.
n° 222 : Manque de moyens matériels dans le confort des locaux, trop de changements de professeurs de langue, effectif trop faible certaines années.
n° 223 : Le côté en dehors du monde actuel, avoir le même professeur pendant 8 ans s'il n'est pas bon.
n° 225 : Un milieu un peu renfermé sur lui-même.
n° 226, 227, 228, 229 : école pionnière quand nos enfants y étaient, pas assez diversifiée pour les adolescents et professeurs pas assez compétents.
n° 230 : ma fille a été protégée dans les petites classes, peut-être pas assez stimulée intellectuellement, puis d'un seul coup le rythme s'accélère comme pour rattraper le temps perdu.
n° 231 : Manque d'équipements sportifs. Elle était plus intellectuelle que son frère et avait parfois l'impression d'être tirée en arrière dans ses apprentissages. Le coût nous a obligé à la retirer après deux ans. Difficultés dues à l'éloignement de la famille et l'adaptation à une famille d'accueil.
n° 232 : Manque d'équipements sportifs, éloignement de la famille.
n° 233 : Marginalisation vis à vis du système éducatif français, difficultés financières qui empêchent d'avoir un enseignant par classe, différence entre théorie et mise en pratique de la pédagogie.
n° 234, 235, 236 : Lutte perpétuelle pour la survie des écoles, la formation de certains enseignants.
n° 237 : Aspect scientifique pas assez poussé chez les plus grands.
n° 238 : Parfois manque de formation des enseignants, une pédagogie qui paradoxalement laisse un peu les enfant passifs car tout est prévu pour eux, dans une bulle sous prétexte de les protéger. Nivellement par le bas à cause des enfants en difficulté.
n° 239, 240, 241 : parfois manque de formation des enseignants, une pédagogie qui paradoxalement laisse un peu les enfant passifs car tout est prévu pour eux, dans une bulle sous prétexte de les protéger. Nivellement par le bas à cause des enfants en difficulté.
n° 242 : Manque de travail dans les matières scientifiques pour les plus grands.
n° 243 : Instabilité dans l'apprentissage des langues.
n° 244 : Instabilité dans l'apprentissage des langues.
n° 245 : Certaines matières pour les plus grand pas envisagées avec suffisamment de rigueur et d'approfondissement.
n° 246 : Professeurs pas toujours à la hauteur.
n° 251 : Manque de discipline chez les plus grands.
n° 252 : Classe trop peu nombreuse donc manque d'équilibre social.
n° 255 : La scolarité peut être un échec lorsqu'il n'y a pas d'atomes crochus entre en élève et son professeur.

n° 256, 257 : Manque de structure, autorité parfois défaillante.
n° 258 : Les langues, l'orthographe et la grammaire.
n° 259 : Langues, orthographe.
n° 260 : Manque de compétence du professeur principal pendant trois ans ce qui a eu d'importantes répercutions.
n° 261 : Mon fils était un enfant précoce et il s'ennuyait beaucoup en attendant ses camarades. Sa vivacité intellectuelle était vue d'un mauvais oeil par le professeur et il a freiné sa curiosité et son élan naturel.
n° 262 : Classe très nombreuse.
n° 263 : La liberté dans le travail personnel ne convient pas à tous les élèves.
n° 265 : Acquis de base insuffisants, manque de manuels scolaires, notation inexistante ce qui fait que les élèves ne savent pas ce qu'ils valent.
n° 266 : Acquis de base insuffisants, manque de manuels scolaires et absence de notation ce qui fait que les élèves ne savent pas ce qu'ils valent.
n° 267 : Difficultés relationnelles.
n° 268 : Difficultés relationnelles, cours de langues qui n'utilisent pas les techniques actuelles.
n° 351 : Pas assez de professeurs avec un bon bagage intellectuel pour les enfants plus avancés. Pas assez de langues étrangères différentes. Pas assez d'approche des technologies modernes.
n° 352, 353 : Pas assez de professeurs avec un bon bagage intellectuel pour les enfants plus avancés. Pas assez de langues étrangères différentes.
n° 371 : Manque de discipline et de sanctions pour certains enfants assez durs qui écrasent les autres. Absence de livres au jardin d'enfants.
n° 376 : Enseignement trop lent.
n° 377 : Trop de qualitatif et pas assez des quantitatif, enseignement trop lent pour les plus grands.
n° 378 : Lenteur dans les enseignements des plus grands.
n° 386 : Différences entre enseignants pas tous assez compétents.
n° 388 : Besoin d'une ouverture plus grande vers le monde actuel.
n° 392 : Manque de rigueur, ennui dans les matières intellectuelles, manque d'ouverture sur le monde extérieur, surtout pour les plus âgés, sentiment de cocon, exigences insuffisantes qui peut entretenir une habitude de paresse et un manque de stimulation de la volonté.
n° 393 : Manque d'exigences pour l'orthographe, de rigueur en mathématiques. Ces points faibles accentuent peut-être le fait d'être dans la lune pour certains enfants.
n° 394 : Manque de consistance dans l'enseignement des langues. Les expositions pédagogiques des cahiers des élèves privilégient uniquement les plus beaux cahiers ce qui est difficile à vivre pour les élèves dont l'écriture est moins propre.

3. Montessori :

n° 148 : Un apprentissage insuffisamment rigoureux de l'histoire, la géographie et la biologie.
n° 151 : Absence de mémorisation, manque de structure et d'exigences par rapport au programme officiel.
n° 152 : Manque de structure et de rigueur.
n° 153 : Laisser plus de place à l'éveil artistique.
n° 158 : pas toujours un bon contrôle des connaissances, car choix des activités, liberté de moins travailler dans certains domaines.
n° 159 : suivi scolaire qui reste aléatoire, difficile de suivre les acquisitions.

n° 160 : Les enfants n'étaient pas habitués à être notés et avoir beaucoup de devoirs ce qui génère de l'anxiété en sixième.
n° 161: Pas l'habitude des notes et des devoirs ce qui génère une anxiété à l'arrivée en sixième.
n° 162 : manque d'apprentissage par coeur de certaines connaissances élémentaires, mais de cadre de travail assez fort pour notre fille ce qui l'a insécurisé.
n° 163 : manque d'apprentissage par coeur pour les connaissances élémentaires ce qui rend le passage en sixième difficile.
n° 172 : Mon enfant a encore de grandes difficultés avec l'orthographe, il aurait fallu être plus dirigiste, on est passé à côté d'un problème sérieux et maintenant c'est trop tard.
n° 173 : Ne cadre pas assez les acquisitions scolaires.
n° 177 : apprentissage de l'orthographe
n° 178, 179 : La possibilité pour certains enfants de se faire oublier quand cela les arrangent.
n° 180 : la possibilité pour certains enfants de se faire oublier quand cela les arrangent
n° 185 : Le fait de laisser penser que seul importait ce qu'était ma fille et non ce qu'elle faisait.
n° 186 : l'orthographe, pas assez de limites.
n° 190 : orthographe, plus de travail personnel.
n° 193 : apprentissage de la lecture.
n° 195 : vétusté des bâtiments.
n° 196, 197 : tendance plus littéraire que scientifique
n° 198, 199, 200 : orthographe, gestion difficile du passage en sixième (devoirs, rapport à l'adulte).
n° 349 : la concentration, le travail de la mémoire.
n° 350 : non valorisation de la compétition, manque de repères pour s'auto-évaluer.
n° 357 : Cela demande une grande disponibilité du corps enseignant et une cohésion dans la gestion de l'école, pas toujours facile à réaliser.

4. Ecole nouvelle :

n° 1 : Néant, étant tombé sur de bons profs: Cécile et Bernard. Tous n'étaient pas aussi bons malheureusement.
n° 2 : Une absence partielle d'enseignement (ou d'apprentissage) d'une partie des classiques nécessaires, exemple les rois de France, les règles classiques de grammaire.
n° 3 : Mon niveau scolaire était catastrophique mais il ne pouvait en être autrement à ce moment là. Qu'il n'y ait pas sur place un orthophoniste (car je n'étais pas la seule enfant en difficulté).
n° 6 : Le passage de l'école nouvelle à l'école "classique" (collège-lycée) a été l'occasion de certaines difficultés, finalement surmontées. Par ailleurs, l'un de nos enfants s'est trouvé pendant 1 an à l'école nouvelle dans une classe particulièrement agitée, dont le maître était, nous a t-il semblé, trop laxiste.
n° 7 : J'ai retiré mon 3ème enfant au début de CM1 car son travail était de plus en plus catastrophique... Pas assez d'exigence de la part des maîtres. Travail bâclé quotidiennement toléré…
n° 9 : Pour que ces points forts existent les adultes (parents/enseignants) doivent être "compétents", enthousiastes, rigoureux. Evaluer régulièrement le projet. A certaines époques de l'école nouvelle, l'équipe pédagogique ne pouvait pas porter le projet, car différents groupes de parents proposaient des projets différents et les enseignants n'étaient pas en mesure de présenter un groupe fort de ses convictions, capable d'expliquer son travail et de l'évaluer devant les familles.

n° 10 : Manque de diversité sociale.
n° 11 : Apprentissage de la lecture très tardive (en 9ème, CE2) à cause de la liberté qui lui a été laissée. Aucun apprentissage de l'orthographe.
n° 14, 26 : Milieu socioculturel relativement fermé et passablement élitiste. Mais c'est peut-être pour ça qu'elle est inspectrice du travail?!
n° 15 : Faiblesse des cadres de référence offerts. Minimisation des rapports de force entre les gens. Idéalisation. Dévalorisation de l'autorité.
n° 16, 18 : Pour que ces points forts existent les adultes (parents/enseignants) doivent être "compétents", enthousiastes, rigoureux. Evaluer régulièrement le projet. A certaines époques de l'école nouvelle, l'équipe pédagogique ne pouvait pas porter le projet, car différents groupes de parents proposaient des projets différents et les enseignants n'étaient pas en mesure de présenter un groupe fort de ses convictions, capable d'expliquer son travail et de l'évaluer devant les familles.
n° 17, 22 : La rentrée en 6ème n'est pas immédiatement aisée! (l'aînée a mis un trimestre à s'adapter et la cadette un peu moins d'un mois).
n° 19, 37 : Préparation insuffisante au passage à l'école traditionnelle. Ne savaient pas travailler à la maison quand ils sont entrés au collège. Pas de connaissances en histoire.
n° 20 : Manque de diversité sociale. Malgré des progrès, François a manqué pendant encore longtemps d'autonomie affective.
n° 21 : Marginalisation par rapport aux normes.
n° 24 : Des difficultés à se couler dans un moule dans le monde du travail.
n° 27 : Partage entre spontanéité et désordre ?, dilettantisme et apprentissage ? Ces questions nous ont effleurés, mais n'ont jamais fait problème !
n° 28 : Manque de sérieux dans les matières ou l'élève était en difficulté. Pas de suivi des matières faibles de l'élève.
n° 33 : Certaines années les acquis scolaires n'ont pas bénéficié de suffisamment de répétitions, nous n'avons pas nous-mêmes réalisé l'étendue du décalage pour pouvoir la soutenir ou effectuer ce travail qui n'était pas mis en place à l'école. C'est dommage car cette enfant aurait pu avoir plus d'assurance au lycée où elle s'est trouvée déstabilisée.
n° 34 : Le manque d'organisation, un manque de sérieux dans les matières où l'enfant était en difficulté. Pas de suivi des matières faibles de l'élève.
n° 35 : Ma fille avait des problèmes de dyslexie qui n'ont pas été résolu à l'école nouvelle et pas pris en compte.
n° 38 : Absence de notation - manque de repères pour l'enfant, difficulté d'auto évaluation. Manque de suivi des résultats de l'enfant. Manque d'aide individualisée. Le fait que l'enfant programme lui-même ses activités peut lui permettre d'éluder certaines difficultés. Absence de préparation à la transition vers un autre système éducatif (passage en sixième).
n° 39 : Sans doute le travail à la maison.
n° 41 : Évoluer dans un milieu protégé de certaines contraintes et à l'écart de certaines réalités, les quelques "corvées" se faisant toujours dans la bonne humeur, ce qui n'est pas toujours le cas ensuite.
n° 42 : L'universalité de la méthode pédagogique (méthode globale à l'époque) contrecarrait la spécificité de la personnalité de notre enfant.
n° 43 : Partage entre spontanéité et désordre ?, dilettantisme et apprentissage ? Ces questions nous ont effleurés, mais n'ont jamais fait problème !
n° 44, 64 : L'obéissance: trop de revendications pour pas grand chose. Le niveau scolaire n'est pas toujours à la hauteur. Faire confiance à l'enfant dans son travail est très positif mais ne convient pas à tous, car celui qui n'aime pas travailler, profite pour en faire encore moins car in n'y avait pas toujours les contrôles par l'enseignant. Ce qui fait que l'enfant ne refuse jamais d'aller à l'école nouvelle puisqu'il n'y a pas de contraintes, il y a toujours cadres moyens en

d'échapper à la surveillance scolaire de l'adulte. L'école nouvelle peut-être très bénéfique pour l'un et moins pour d'autres, c'est ce que nous constatons avec nos 3 enfants.
n° 45 : Un certain manque d'autorité. Mais mon fils trouvait cette autorité et l'ordre à la maison. Ce qui était très équilibrant.
n° 47 : Entrée en 6ème difficile : "découverte" des dictées, contrôles, rapports avec l'adulte si distant…
n° 48 : Faiblesse en maths à partir du CM1 (méthode pas assez renforcée pour ceux qui ont du mal?). Problème pour travailler en temps limité; par la suite, pas apprentissage gestion du temps.
n° 49, 77 : L'éducation dite nouvelle demande aux enfants d'avoir au départ un équilibre personnel, une éducation familiale en total accord avec cette pédagogie. Des enfants angoissés pensent ne pas s'y sentir à l'aise si l'on sollicite trop leur autonomie. Les enfants doivent être largement soutenus et non abandonnés dans cette démarche par leurs parents.
n° 50 : La prédominance des relations affectives. Pas assez de séparation entre la maison et l'école.
n° 51 : Conjugaisons? Tables de multiplications? (j'insiste sur le point d'interrogation).
n° 52 : Notre fille avait une dyslexie dysorthographie importantes. Elles ont été banalisées à l'école, ce qui a entraîné un retard de la prise en charge par l'orthophonie. L'optimisme et la confiance dans le progrès ont malgré des limites. Il faut savoir reconnaître les difficultés et non les nier.
n° 53 : Il n'a pas appris à travailler seul et c'est toujours un problème pour lui.
n° 55 : Le manque de cadre car il se débrouillait pour faire le minimum ou être ailleurs que ce qui était demandé. De plus il y a eu une année une enseignant malade avec une classe ou régnait un grand chahut et notre fils a encore plus manqué de cadre. L'école n'a pas su, pas pu? Palier à cette situation.
n° 56 : Peut-être pas assez d'exigence au vu de certains échecs : Gwénaël a tout de suite été rebelle aux chiffres et aux raisonnements mathématiques et il l'est resté. Moi-même enseignante, je sais la difficulté qu'il y a devant la situation et je ne suis pas sûre que le problème aurait été mieux traité ailleurs...
n° 57 : Aucun. Mais il faut reconnaître que les institutrices et toute l'équipe de l'école y investissait énormément de temps et d'énergie, sans aucune comparaison avec une école publique actuelle.
n° 58 : Entrée trop jeune au CP, elle a toujours eu des problèmes en français. Elle n'a jamais appris à travailler à la maison.
n° 59 : Est plus une école pour les parents que pour les enfants. Les parents y règlent leurs propres problèmes avec l'école.
n° 60 : Évoluer dans un milieu protégé de certaines contraintes et à l'écart de certaines réalités, les quelques "corvées" se faisant toujours dans la bonne humeur, ce qui n'est pas toujours le cas ensuite.
n° 61 : Non prise en compte de l'effort nécessaire pour toutes acquisitions (élément secondaire pour l'équipe pédagogique de l'époque).
n° 62 : Orthographe (difficulté tout au long des études).
n° 63 : Peut-être trop protégé, mais si l'on veut qu'une plante donne de beaux fruits, n'est-ce pas nécessaire ?
n° 65 : Peut-être au niveau de l'apprentissage de la lecture d'après ce que j'ai pu voir, en tant qu'orthophoniste. Le problème ne se posant pas pour Pierre qui d'une part est arrivé en CM1 et qui d'autre part n'avait pas de problème de ce côté là.
n° 66 : Le sens de l'effort a été plus apporté grâce à l'apprentissage d'un instrument de musique (piano).

n° 68 : Notre fille a eu trois ans une même institutrice CP-CE1-CE2. Elle a eu des difficultés inattendues en lecture (mais plus ou moins masquées par sa vivacité dans l'activité). Je pense que la confiance dans "laisser le rythme de l'enfant" a été dans ce cas "négligente" (parents comme enseignants) en laissant probablement s'installer des difficultés qui ont ensuite pesé sur toute la scolarité -et qui n'ont pas été étayées (par de l'orthophonie par ex.).
n° 69 : Partage entre spontanéité et désordre ?, dilettantisme et apprentissage ? Ces questions nous ont effleurés, mais n'ont jamais fait problème !
n° 70 : Possibilité de ne pas travailler scolairement, donc bases mal ou pas acquises.
n° 71 : La prédominance des relations affectives. Pas assez de séparation entre la maison et l'école.
n° 73 : Possibilité de ne pas travailler scolairement, donc bases mal ou pas acquises. Notre fille était très forte pour regarder les corrigés avant de se mettre au travail…
n° 74 : Trop d'affectivité. Ce qui a engendré de mémorables conflits (à ce niveau la classe des enfants nés en 1976 est certainement dans les archives). Un manque total de fil directeur, les enseignants écoutant trop certains parents, ces derniers venant résoudre leurs problèmes psychologiques à l'école. Pas de préparation à l'enseignement traditionnel.
n° 78 : Trop de liberté "scolaire", les enfants ne travaillaient que ce qu'ils aimaient et on le respectait. Mais je ne regrette pas ce choix qui lui a donné une grande confiance en lui.
n° 79 : En ces deux années je n'ai pas vu de points faibles, je ne voyais que l'épanouissement de l'enfant: de semaine en semaine cette dernière se réveillait…
n° 80 : Manque d'exigence.
n° 82 : "Personnellement je n'en n'ai pas vu par rapport à mes enfants.
Quelques fois un peu de pagaille."
n° 83 : Difficulté à se plier à des règles établies. Beaucoup trop grande emprise des parents sur l'école, les enseignants et par la même la vie de l'école.
n° 84 : Manque de rigueur et d'exigence quant aux apprentissages de base, surtout les rébarbatifs (grammaire).
n° 85 : Orthographe.
n° 86 : Peut-être trop protégé, mais si l'on veut qu'une plante donne de beaux fruits, n'est-ce pas nécessaire ?
n° 87 : Lacunes dans l'arrivée dans le secondaire… mais rattrapables (division/grammaire/orthographe).
n° 89 : Une année avec un jeune enseignant débutant (et quand on a peu d'années pour apprendre le français plus tous les acquis scolaires en même temps…) Est-ce que les jeunes débutants sont maintenant plus soutenus ? Y a-t-il un autre adulte qui puisse être plus présent aujourd'hui ? Du 2ème au 7ème enfant nous nous sommes sentis obligés de les soutenir scolairement pour palier à ce qu'on vivait comme des acquis pas assez structurés, répétés.
n° 90 : Absence de l'éducation à l'effort dans l'acquisition des connaissances.
n° 91 : Peut-être trop protégé, mais si l'on veut qu'une plante donne de beaux fruits, n'est-ce pas nécessaire ?
n° 92 : Incitation insuffisante au travail. Manque de cadrage dans le travail, trop d'autonomie à un moment où il n'en était pas capable.
n° 93 : L'obéissance: trop de revendications pour pas grand chose. Le niveau scolaire n'est pas toujours à la hauteur. Faire confiance à l'enfant dans son travail est très positif mais ne convient pas à tous, car celui qui n'aime pas travailler, profite pour en faire encore moins car in n'y avait pas toujours les contrôles par l'enseignant. Ce qui fait que l'enfant ne refuse jamais d'aller à l'école nouvelle puisqu'il n'y a pas de contraintes, il y a toujours cadres moyens en d'échapper à la surveillance scolaire de l'adulte.
n° 94 : Le sens de l'effort et de sa poursuite a été plus apporté par l'apprentissage d'un instrument de musique.

n° 95 : Le niveau d'orthographe à l'arrivée en 6ème (mais certains élèves avec d'autres cursus ont le même problème) Le tutoiement des professeurs : à rectifier en 6ème. Sinon pas de points faibles.
n° 97 : Manque d'exigence.
n° 98 : L'école était plus un lieu de vie qu'un lieu de travail. D'autre part les conflits institutionnels prenaient trop de place.
n° 99 : L'orthographe.
n° 100 : A ce moment là l'école a vécu quelques crises qui ont déstabilisé un peu les enfants avec des départs nombreux et des arrivées d'enfants difficiles qui n'avaient pas leur vécu pédagogique et c'est très dommage.
n° 101 : Grammaire et orthographe pas toujours bien structurée en CM2.
n° 102 : Ils n'ont pas appris à travailler à la maison.
n° 105 : Dans cette situation atypique on remercie l'école qui a été un lieu d'intégration sociale pour une enfant désireuse d'être avec les autres et de découvrir, mais nous avons découvert par hasard que bien que possédant un dialecte minoritaire dans son pays elle possédait des notions d'anglais aussi l'a-t-on orientée vers l'école Aujourd'hui où elle a fait 2 CM1 et 2 CM2.
n° 106 : Manque de discipline. Lacunes en orthographe.
n° 107 : Manque de contrainte de finir quelque chose de commencé.
n° 109 : Dommage que cela ait du s'arrêter brutalement en fin de primaire !
n° 110, 111 : Des instits débutantes et seules, pas assez de remise en cause des adultes par rapport à leur comportement face à certains enfants.
n° 112 : Notre premier garçon, handicapé par le fait d'être gaucher, commença dès la maternelle par dessiner de droite à gauche sans que son instituteur, excellent garçon par ailleurs, plein de fantaisie et d'imagination, s'en aperçoive et s'en émeuve. Arrivé en CP, notre fils éprouva de sérieuses difficultés directionnelles avec l'apprentissage de l'écriture. Il écrivait encore fort mal en CM.
n° 113 : Notre dernier garçon ne conserva de l'école nouvelle que le pire: le jeu. Il enregistra très vite la thèse en vogue à l'époque selon laquelle l'école est un jeu, que l'apprentissage scolaire doit être conçu comme un jeu et que toute contrainte est inadmissible, que les notes et les classements sont contraire à l'éthique et sont même une atteinte aux droits des enfants, droits qui pour lui se résumaient à jouer, point à la ligne.
n° 114 : Manque de rigueur.
n° 115 : Difficultés en calcul et en orthographe mais du fait d'une dyslexie suivie en orthophonie (dysorthographie, dyscalculie). Adaptation au collège un peu difficile du fait de l'approche très différente.
n° 116 : L'école était plus un lieu de vie qu'un lieu de travail. Nous avons retiré le second au moment du passage en Cm1 car nous craignions qu'il lui manque des bases sur le plan strictement scolaire. D'autre part les conflits institutionnels prenaient trop de place.
n° 118 : Cours de récré petite.
n° 119 : Dommage que cela ait du s'arrêter brutalement en fin de primaire ! Ils s'adaptent facilement mais leur développement n'est certainement pas le même que s'ils avaient pu continuer à bénéficier de l'école nouvelle.
n° 120 : Problème de dysorthographie traité plus tardivement que sa sœur (au collège)
La lecture a été laborieuse.
n° 121 : Plus de travail que les autres au collège difficultés en orthographe manque de rigueur en algèbre en 4ème, 3ème.
n° 122 : Cours de récré petite.
n° 123 : Notre fille était très critique concernant l'école. Elle trouvait qu'elle n'apprenait pas assez. Elle a demandé à la quitter.

n° 124 : Passée 5 ans à l'école nouvelle, elle n'a pas eu de chance, tombée sur une classe difficile (beaucoup posaient problèmes) et sur des instituteurs nouveaux avec problèmes! Elle n'a gardé qu'un contact. Nous l'avons retirée sur sa demande consciente du niveau scolaire de sa classe (la moitié en fin de CE1 ne savaient pas lire), et devant les conflits d'adultes, et de pédagogie.
n° 125 : Les crises à répétitions de l'équipe enseignante. Avec clivage pédagogique difficile à vivre pour les parents.
n° 126 : Le goût de l'effort n'est pas mis en avant.
n° 127 : Niveau scolaire inconnu pour la suite, et restant faible par la suite, pas de méthodologie de travail, certains blocages (timidité) ont subsisté malgré les efforts louables de l'école nouvelle.
n° 128 : Apprentissages et acquis un peu justes par rapport à l'enseignement classique.
n° 129 : Apprentissage de la lecture. Notre enfant a échappé à l'évaluation collective qui était faite. Ses difficultés ou sa lenteur n'ont pas été prise en compte, ou pas assez, ou pas assez vite du point de vue des parents. Il en est résulté des difficultés en orthographe qui n'ont pas été palliés à l'école nouvelle et qui se résorbent très, très lentement.
n° 130 : Manque de rigueur, ce qui ne devrait pas être le cas au regard par exemple des travaux de Maria Montessori. Un milieu surprotégé qui entraîne beaucoup d'angoisse au moment de l'arrivée au collège. Manque de rigueur dans l'évaluation et l'acquisition des bases qui pourrait, devrait se faire aussi dans la pédagogie active (conjugaison, calcul mental, grammaire, orthographe...).
n° 132 : A l'entrée en sixième, elle ne maîtrisait pas en maths "PI" et la division, les fractions et nombreuses autres choses que tous les élèves de la sixième savaient. En français les profs de 6ème et 5ème évoquent des connaissances qu'Elise n'a pas vues à l'école nouvelle. Manque de devoirs à la maison pour mobiliser l'enfant aux contraintes du collège.
n° 133 : Pas de points faibles du tout !
n° 134 : manque de discipline, manque de structuration scolaire minimale.
n° 135 : Sur le plan scolaire, difficile d'évaluer les acquis, il semblait un peu patauger.
n° 136 : Manque de préparation aux classes supérieures (collège). Apprentissage faible en français. Pas d'habitude de travail régulier.
n° 137 : Apprentissage du français, grammaire, conjugaison et un peu les maths. Le projet des années 95-96 (méthode globale).
n° 138 : Un moindre encouragement à l'effort individuel.
n° 139 : Peu de visites et peu de sortie scolaire.
n° 140 : Une rigueur parfois défaillante. Manque d'occasion de travailler la mémoire par poème, théâtre ou autre. Au cours de la scolarité, faire en sorte que les tables de multiplication, les conjugaisons soient sues par cœur.
n° 141 : On ne peut pas donner une écoute et un espace de parole à l'enfant une année et le lui retirer l'année suivante. Il faut que l'éducation d'un enfant soit cohérente, si on veut qu'il puisse grandir avec assurance.
n° 142 : Manque de rigueur, ce qui ne devrait pas être le cas au regard par exemple des travaux de Maria Montessori. Un milieu surprotégé qui entraîne beaucoup d'angoisse au moment de l'arrivée au collège. Manque de rigueur dans l'évaluation et l'acquisition des bases qui pourrait, devrait se faire aussi dans la pédagogie active (conjugaison, calcul mental, grammaire, orthographe...).
n° 143 : Pas assez d'histoire et géographie. Pas de technique pour apprendre des leçons, pas assez d'entraînement à apprendre tout seul.
n° 144 : Peut-être manque de stimulation pour l'expression orale, la structuration du temps de travail personnel.
n° 145 : Le niveau scolaire ne me semble pas suffisant.

n° 147 : Manque franc d'un coordinateur au sein de l'école assurant le lien entre parents, profs et personnel au quotidien. Qualité de la cantine en 2001/2002. Manque de formation à l'éducation nouvelle de certains enseignants. Manque de formation des aides animateurs aux principes de l'éducation nouvelle.

(313 citations, 87 parents n'ont pas fait de remarques sur les points faibles)

4.3.3. Bilan de la scolarité selon les parents

1. Traditionnel :

n° 272 : Difficile de faire la part entre ce qui vient de l'école ou pas. Sa personnalité a trouvé un écho positif dans l'enseignement par la rigueur acquise par des années de danse. Elle a toujours pu aller positivement de l'avant avec curiosité et confiance. Elle a mené à bien ses études sans jamais faillir, malgré les problèmes de santé survenus en troisième.
n° 273 : L'école primaire a été de qualité humaine grâce aux compétences des institutrices, ceci a rarement été le cas au collège et lycée. Refus de la participation des parents qui sont perçus comme incompétents. J'ai par exemple proposé de venir parler de la leucémie en tant que médecin car un des élèves en était atteint et tous les élèves se posaient des questions, cela a été refusé, le médecin scolaire est venu faire une information technique au lieu de permettre d'établir un lieu de parole.
n° 274, 275 : L'école primaire a été de qualité humaine grâce aux compétences des institutrices, ceci a rarement été le cas au collège et lycée. Refus de la participation des parents qui sont perçus comme incompétents.
n° 276 : Le collège et lycée ont été vécu comme une continuité du primaire. Il a redoublé sa seconde puis cursus universitaire, il est professeur agrégé de mécanique.
n° 277 : Le collège et lycée ont été vécu comme une continuité du primaire. Il a redoublé sa première, puis cursus universitaire, il est professeur agrégé à l'université.
n° 278 : Le collège et lycée ont été vécu comme une continuité du primaire. Il a redoublé sa première, puis cursus universitaire, il est encore étudiant.
n° 279, 280 : Un passage obligé pour se construire et trouver sa place dans la société.
n° 281 : Il me semble que les capacités citées ci-dessus ne viennent pas de l'école, mais de la vie sociale autour, les activités et la personnalité de l'enfant. Ma fille n'a pas encore assez de recul pour en parler, mais il lui reste globalement un bon souvenir du primaire, il est important de laisser les enfants jouer jusqu'à très tard, jusqu'au bac!
n° 282 : Pas de difficultés particulières lors du changement d'écoles, il s'adaptait bien au nouvel environnement, se faisait des amis, a participé à différents voyages.
n° 283 : Le passage du primaire au collège a été très difficile, mais plus pour des raisons de rupture familiale et géographique. Le passage du collège au lycée a été mieux vécu, les professeurs du lycée traitent davantage les élèves avec respect et en adultes. Mon fils aimait jouer de la musique et il pouvait en jouer avec ses copains et cette possibilité d'expression l'aidait pour le reste.
n° 284 : La transition est extrêmement mal faite et vécue comme un échec, le collège est entièrement à revoir. Aujourd'hui les enfants ont besoin d'autre chose que de rester assis sur une chaise toute la journée, ils ont besoin de bouger, de voir ce qui se passe dans le monde, dans leur environnement, c'est plus instructif. Les animateurs y arrivent mieux que les enseignants car en fait les élèves ont soif d'apprendre, mais il faut les intéresser. Ce sont des êtres humains, tant qu'on n'aura pas compris cela, il y aura toujours des élèves en difficulté.
n° 285 : Garçon habitué à changé d'école, il a surmonté ces ruptures sans trop de difficulté et a développer sa capacité à s'adapter aux nouvelles situations, autonomie indéniable, goût pour le voyage.
n° 286 : Une fois la timidité surmontée et la confiance de l'adulte assurée, il n'y a plus eu de problèmes. Elle a toujours voulu aller de l'avant, elle vit de façon autonome et a fait des études à l'étranger. Elle est capable de gérer et organiser sa vie, de prendre des décisions et de les assumer.

n° 287 : Aucune rupture ressentie au niveau du passage au collège car elle avait été préparée par le biais de projets mis en place par l'école. L'entrée tant attendue au lycée a été ressentie de façon négative car ils étaient moins considérés comme adultes et autonomes qu'au collège.
n° 288, 289, 290 : Difficulté à se faire respecter au collège. Richesse et multiplicité des enseignants donnant un plus grand intérêt pour les matières à apprendre.
n° 291 : Beaucoup d'appréhension à l'entrée dans le secondaire, craintes dues au fait que l'établissement présentait le secondaire comme difficile, avec beaucoup de travail. En fait, le passage s'est fait sans difficulté avec une adaptation rapide.
n° 292, 294 : Scolairement les deux frères étaient moins bons. Les premières difficultés sont survenues au lycée quand ils se sont retrouvés face à des professeurs parfois peu motivés, souvent épuisés. J'ai maintenu un semblant de dialogue entre les professeurs et mes fils, ce qui n'était pas facile car mes fils ne travaillaient pas toujours et les enseignants étaient peu enclins à recevoir les parents. Mais je n'ai jamais lâché prise et mes deux fils ont eu le bac. On est loin du primaire où l'on part du niveau de chaque élève et on pratique la pédagogie différenciée. Si vous leur parlez de cela ils vous regardent comme un extra-terrestre. Pour l'adaptation des jeunes après le bac il semble que beaucoup d'autres paramètres entrent en ligne de compte.
n° 293 : Ma fille n'a eu aucune difficulté, entrant parfaitement dans le cadre scolaire, elle a terminé sa maîtrise de philosophie et est devenu enseignante.
n° 295 : Une enfant de type non scolaire, mais artiste et créative aurait eu besoin d'une école privée à pédagogie différente, mais hélas elles étaient trop chères. La méthode globale pour l'apprentissage de la lecture est catastrophique pour les enfants dyslexiques.
n° 296 : Mon fils a souvent rapproché le côté disciplinaire du lycée et les difficultés pour un enfant imaginatif et créatif d'exprimer ses dons. Il a développé de nombreux contacts et gardé de nombreux amis encore aujourd'hui.
n° 297 : Réaction positive aux différentes situations d'un enfant très intelligent, mais affectivement sensible d'où un certain endurcissement face aux difficultés. Enfant qui n'a pas toujours aimé l'école, mais a toujours réussi malgré une fragilisation par le milieu familial.
n° 298 : Ma fille a peu apprécié la vie à l'université qui manquait trop de méthode. Elle a développé une capacité à être exigeante et à aller au bout de ce qu'elle entreprend ainsi que de grandes capacités d'accueil de l'autre et de tolérance. A l'école elle était très proche de ses camarades en difficulté en garant le recul nécessaire.
n° 299 : Ayant de très grandes aptitudes intellectuelles et une grande aisance relationnelle, il est partout comme un poisson dans l'eau. Ses maîtres de primaire l'ont parqué dans le sens de l'effort, la rigueur intellectuelle et la sociabilité.
n° 300 : Etant restée dans le même établissement privé elle n'a pas ressenti de changement particulier à l'arrivée en sixième. Pour des raisons tenant à la fois à son tempérament et au système, elle s'est senti de plus en plus mal à l'aise et isolée, malgré ses très bons résultats. Par contre, elle s'est facilement adaptée au monde du travail.
n° 301 : Pas de difficultés particulières au passage dans le secondaires, adaptation aux exigences.
n° 302 : Certains enseignants sont démunis face à un enfant différent qui s'ennuie à l'école ou a des difficultés psychologiques. Une partie du corps enseignant comprend les difficultés et adapte l'approche, une autre partie s'est révélée fermée quant aux problèmes et incapable de modifier leur schéma d'analyse.
n° 303 : Le secondaire n'a pas été une rupture, mais une continuité évidente dans l'éducation scolaire et correspondait à une maturité naturelle pour s'organiser dans cette situation nouvelle. Sur le plan relationnel il est sans doute plus facile de s'adapter dans une petite commune où l'on ne perd pas beaucoup de copains au cours de sa scolarité.

n° 304 : La préparation du passage au collège est faite par une visite au collège et les explications des professeurs. Le passage au lycée a été plus déroutant du fait du passage à une plus grande ville.
n° 305 : Il y a eu une grande rupture entre le primaire et le collège (établissement plus grand, différents enseignants). Il se décourageait vite à cause du travail demandé qui était mal réparti dans la semaine. L'exigence de réussite de la part des professeurs a fait qu'il travaillait par devoir et jamais avec plaisir et cela a engendré chez lui une peur de l'échec. Sa faculté à se faire des amis l'a aidé à traverser sa scolarité et supporter la vie scolaire qui ne le passionnait pas.
n° 306 : Il n'a pas éprouvé de difficultés au collège, lycée ni dans le monde du travail.
n° 307 : Elle a beaucoup souffert à l'école publique. Elle a arrêté ses études par difficulté à écrire plus vite. Elle souffre encore aujourd'hui de ses petits problèmes.
n° 308 : Sa grande indépendance et sa créativité l'ont fait s'orienter plus vers la création d'une entreprise publicitaire vétérinaire où il réussit parfaitement. L'école n'a joué aucun rôle dans cette orientation, c'est plutôt la grande liberté d'action de notre éducation.
n° 309 : Un passage obligé pour s'insérer dans la société. Enfant qui n'aimait pas l'école.
n° 310 : Un passage obligé pour s'insérer dans la société. Plutôt bon à l'école notre enfant a pu poursuivre ses études jusqu'à bac + 5.
n° 311 : Notre enfant a apprécié l'école car elle aimait apprendre et a voulu devenir institutrice pour transmettre à son tour son savoir mais avec d'autres méthodes plus appropriées.
n° 312 : Notre fils était dyslexique, l'époque on ne proposait pas de rééducation et il a eu de nombreuses mésaventures à cause de cela.
n° 313 : Elle a été marquée par la non éducation. Entraînée par sa bande de copains pour une affaire de drogues, elle est passée devant le juge à 14 ans. Aucune réaction de la part des enseignants. Cela a déterminé le reste de sa vie, car malgré une grande réussite scolaire, elle passe son temps à faire échouer tout ce qu'elle fait. Nous aurions dû la sortir de cette école.
n° 314 : Enfant plus marqué par l'éducation reçue que par l'école. A eu nettement besoin de dominer à son tour (il est dernier de famille), mais toujours dans un environnement amical.
n° 315 : Notre enfant n'a pas eu de problèmes d'adaptation dans les changements scolaires ni dans le monde du travail, mais il garde un ressenti négatif de la relation élève-enseignant qui, à son avis, infantilise les élèves.
n° 316 : L'école a assuré les fondamentaux, mais ne propose rien dans les domaines artistiques ou la musique. Après des études supérieures, notre enfant ne s'est pas senti préparé au monde du travail et a ressenti une rupture entre ces deux mondes.
n° 317 : Pas de problèmes au collège car bon apprentissage de la lecture en primaire. Pas de problèmes de méthodologie, collège plus intéressant à suivre du côté des parents, car programme plus élaboré.
n° 318 : Le passage difficile a été le changement de système au collège. Les relations adultes-enfants n'étaient plus égalitaires comme au Canada. Dans le monde du travail il a été confronté à la malhonnêteté ce qui l'a particulièrement désillusionné. Nous avons manqué de vigilance durant le lycée et il a redoublé. Je pense qu'il a été aidé dans sa formation par le scoutisme: le sens de l'autre. Le rôle des compétences acquises lors du primaire: sans doute, mais surtout l'importance d'une enseignante qui avait vraiment susciter une réflexion personnelle.
n° 319, 320, 321, 322 : Avec le passage en sixième mes enfants ont eu l'impression de franchir un cap, de devenir grand. Au lycée ils doivent être complètement autonomes et responsables de leur travail. Les parents ont toujours eu un rôle d'aide en cas de difficultés, mais il n'y avait pas de problème de fond.
n° 323 : Les rupture entre maternelle, primaire, collège, lycée se sont faites assez facilement. Elle était préparée à ces changements et après un moment d'adaptation, elle s'est intégrée à la

classe. A l'école elle a développé le goût du travail, de l'effort. Après l'obtention de son diplôme, elle a toujours eu du travail, beaucoup de petits boulots pour ne pas rester oisive. Elle s'est installée en province et travaille dans une société qui correspond à sa formation.
n° 324 : Enfant peu intéressé par l'école au primaire et au collège a progressivement évolué jusqu'en terminale où il a réussi brillamment par motivation dans le choix de ses études supérieures. Les compétences acquises ne sont pas uniquement dues à l'école, mais à l'ensemble de l'éducation dont il a profité, les rencontres et expériences vécues.
n° 325 : Il y a eu de nombreux moments difficiles à l'école, mais il a voulu avancer dans la vie et faire ce qui l'intéressait en se battant pour ne pas se laisser faire.
n° 326, 327, 328 : Tout s'est passé sans aucun problème.
n° 329 : Difficultés relationnelles avec certains élèves, déception devant l'infidélité. Fille trop entière qui se fait beaucoup d'amies grâce à la convivialité, mais qui supporte difficilement les critiques.
n° 330 : Difficile de faire le tri. Il semble que le collège c'est l'ouverture à une culture plus large. Concernant la compétition, même en classe prépa il ne s'est jamais situé dans cet esprit, ce n'est pas l'esprit de notre famille.
n° 331 : Le collège a été vécu comme une rupture car changement au niveau du fonctionnement, des contenus, des relations. On passe à beaucoup d'enseignants différents. Les contenus étaient moins intéressants et moins bien enseignés. Il a commencé à travailler très tôt pour aider la famille à vivre et s'est toujours impliqué activement dans tout ce qu'il a entrepris. Mais je pense que cela est aussi influencé par l'éducation au sein de la famille.
n° 332 : Il est né avec une difficultés d'audition qui a engendrer un manque de confiance en lui qui s'est améliorer de plus en plus à partir du moment où il s'est lancer dans l'animation et a développer ses compétences créatives.
n° 333 : L'école a été très difficile pour lui, il n'a pas pu aller jusqu'au bac et cela a été mal vécu, difficile à assumer et à accepter, ce qui l'a pousser à vouloir faire toujours mieux que ses frères avec une certaine rigidité. Il commence à trouver sa voie et semble s'épanouir davantage aujourd'hui grâce au travail manuel et le contact avec les enfants.
n° 334 : Il a beaucoup de mal à s'insérer dans cette société qui ne semble pas lui convenir.
n° 335 : Elle s'est rapidement adaptée tant au collège qu'au lycée car elle avait acquis une autonomie favorisant ses facultés d'adaptation. Elle a continué à être excellente. Pour nous il semble manifeste que ces succès dans le primaire ont conditionné sa réussite par la suite. Notre intervention dans son cursus s'est bornée à la pratique de la langue française et artistique pendant les vacances.
n° 336 : Une équipe d'enseignants rétrogrades, sans motivation, le résultat est catastrophique. L'école est trop laxiste ce qui crée du conflit dans la famille où il y a plus de règles à respecter. Il n'y a pas d'harmonie entre l'éducation scolaire et parentale ce qui entraîne d'énormes lacunes et des difficultés lors du passage au collège. Le pli du mauvais travail est pris.
n° 337 : Les mauvais enseignants perturbent totalement les enfants pourtant éduqués de la même façon par les parents. Il a été détruit par l'école, contrairement à notre aînée, perte de confiance en soi, laxisme entraînant des lacunes, handicap important pour entrer dans la vie active. L'école joue ainsi un rôle déterminant dans le devenir des élèves, même avec des parents toujours présents et investis, l'empreinte de l'école est indélébile.
n° 338 : Scolarité sans problèmes, notre fils participait avec plaisir et avait de bons copains. Nous avons été plutôt contents du système scolaire, les enseignants au primaire étaient bons à quelques exceptions près, mais j'aurais volontiers mis notre fils dans une école à pédagogie nouvelle s'il elles avaient été plus proches de la maison.

n° 339 : Je pense que le plaisir d'aller à l'école est très lié à la qualité de l'établissement. L'école primaire était excellente, le collège nul et le lycée excellent également. Dès que le milieu est stimulant, il n'y a pas de problèmes.
n° 340: Le secondaire s'est bien passé, il n'y a pas eu de problème majeur dans la scolarité. Le primaire était le point faible, une institutrice caractérielle, une autre trop rigide. Mais le lycée a été très stimulant.
n° 341 : L'école primaire était médiocre, le lycée excellent. Il n'y a pas eu de difficultés d'adaptation particulières. Je ne pense pas que ce soit l'école qui ait développé les qualités cochées ci-dessus. C'est venu ensuite.
n° 342, 343 : Mes enfants ont eu la chance d'être dans une école avec des enseignants ayant une certaine ancienneté qui gardaient les valeurs liées à l'éducation: transmission de connaissances sérieuses, pédagogie, exigences et justice. Il vaut mieux bien faire l'essentiel, on commence à bâtir une maison par ses fondations avant de faire des rideaux fanfreluches! A propos du corps enseignant il a appris à se méfier de tous ceux qui ne sont pas enseignants. Les parents ont appris à courber le dos quand leur enfant est en difficulté. Chacun attend que l'année passe dans l'espoir que cela ira mieux. Les enseignants pensent bien connaître leurs élèves mais ce n'est pas vrai. Ils prennent des décisions qui vont à l'encontre de l'intérêt de l'élève. Par ailleurs les temps de récréation sont mal surveillés (violence). Quel monde adulte offrons-nous à ces enfants alors que la sécurité fait partie des biens fondamentaux nécessaires à l'épanouissement de tout être humain?
n° 344, 345 : Une partie du travail était fait à l'école en groupe après les cours et ils ont ainsi appris à travailler avec plaisir. Sinon pas de difficultés pour faire face : méthodes de travail, habitude de mémoriser, de travailler par soi-même.
n° 346 : Très bonne adaptation.
n° 347 : L'école est un lieu où chaque enfant passe une grande partie de sa journée dès trois ans. Je pense que chaque enfant aurait besoin de plus d'attention à l'arrivée dans un milieu où son bien-être devrait être la priorité. On le bouscule trop vite et on lui demande de se débrouiller tout seul sous prétexte que le monde est dur... Je pense que le monde adulte n'est pas à la hauteur de sa tâche que ce soit les politiques qui ne mettent pas les moyens ou les enseignants qui ne réalisent pas la violence de leurs propos et qui ne sécurisent pas les petits ou encore les parents qui en demandent trop à l'école sans prendre la part de ce qui leur revient de l'éducation de leur enfant. Il faudrait que les uns et les autres ne se regardent pas avec autant de méfiance.
n° 348 : Les jeunes parents étaient pris pour des gamins et il ne fallait surtout pas se faire mal voir par les enseignants. En CP malgré l'avis de nombreux parents les enfants sont partis 3 semaines en classe verte. Le programme n'a pas été tenu ce qui a déçu les enfants à qui l'on avait fait miroiter cirque, poney... Cette manière de procéder s'est répétée dans les années suivantes. L'enseignant terrorisait certains enfants. Il y a le prof trop sévère à éviter, le prof qui en fait le moins possible, celui chez qui on chahute, les chefs d'établissement les connaissent mais ne font rien. Comme certains parents sont difficiles à gérer, le système scolaire a choisi de les éloigner et je pense que l'on se prive d'une collaboration fructueuse.
n° 354 : Influencé par un père historien qui adorait raconter des épisodes de toutes les époques à table, ce petit garçon assez sauvage qui a rarement eu des copains, vivait dans sa chambre avec son imaginaire surprenant. Malgré des aptitudes intellectuelles remarquables, il n'a jamais donné sa mesure ni au lycée, ni lors de ses études. Il enseigne actuellement sans plaisir.
n° 355 : Le secondaire fut une rupture bénéfique et heureuse avec la diversité des enseignants, découverte des langues. Elle a développé et affirmer son aptitude à l'analyse. Goût du risque en tirant les enseignements de ses expériences, elle a fini par opter pour des études ayant un débouché assuré, métier qui est resté un gagne pain et non une vocation. Elle s'est épanouie en élevant ses enfants et a fait preuve d'une créativité inattendue et d'un vrai

talent artistique dans la couture. Disposant d'une grande énergie naturelle qu'elle a dû freiner pendant des années, elle a intégré à 47 ans une équipe féminine de foot et ne cesse de nous étonner!
n° 356 : Après avoir été longtemps un élève modèle, appliqué, consciencieux, il s'est normalement émancipé dès le secondaire, n'hésitant pas à sécher les cours et à négliger les matières qu'il n'aimait pas. A mordu sérieusement en histoire et sciences économique et enseigne avec goût. C'est en intégrant une équipe de foot à 9 ans qu'il a révélé ses capacités maîtresses: endurance, ténacité, esprit d'équipe, solidarité, affirmation de soi. C'est aujourd'hui un homme équilibré, toujours fiable, un père de famille heureux et conscient de ses responsabilités.
n° 362, 363, 364 : L'école fut un passage obligé pour les enfants, mais ils ont trouvé une voie qui leur plaisait ensuite.
n° 365 : Elle n'aimait pas trop aller à l'école et n'a pas souhaité poursuivre d'études.
n° 366 : Elle a apprécié ses études universitaires, une matière qu'elle avait choisie.
n° 367 : Le secondaire fut perçu comme un grand changement positif, les compétences acquises au primaire comme la lecture, le calcul ont évidemment aidé à y faire face. Ils étaient tous ravis de quitter l'école pour les études supérieures et faire ce qu'ils avaient choisi. L'école ne développe pas beaucoup l'esprit critique ni l'initiative. Ces choses furent acquises à la maison.
n° 368 : En quatrième, les élèves se sont entendu dire qu'on y formait des chômeurs, pas très motivant!
n° 369 : Comme partout, il y a des bons et des mauvais enseignants, dommage que les chefs d'établissement n'aient aucun pouvoir là-dessus.
n° 370 : Le rythme du CP l'a beaucoup marqué, la fatigue scolaire, tout était codifié, réglé. Beaucoup de pleurs et d'angoisse à la rentrée, sentiment d'abandon, beaucoup de stress. Il s'est finalement adapté malgré la masse de connaissances que l'on cherchait à inculquer et un rythme pas toujours adapté à leur jeune âge.
n° 372 : Mon fils était scolaire et travaillait. Il a développé une énorme puissance de travail après le bac en entrant à l'école normale supérieure. Il a aimé les rapports différents avec les enseignants et la classe et cela l'a énormément motivé. Avant le bac il était plus dilettante. Je l'ai mis dans un collège privé à bonne réputation et très scolaire, comme lui. Mais ce qui fait la différence avec les autres c'est la musique, les voyages, les expositions. Par contre, il est moins humain que mon autre fils, plus exigeant et veut plus contrôler. Il a eu les compétences et les savoir faire, mais moins les savoir être.
n° 373 : L'enseignement reçu à l'école, l'éducation parentale et son comportement constructif ont permis à notre enfant de suivre une scolarité sans problèmes, de passer des examens avec succès et de rentrer sans difficulté dans la vie active.
n° 374 : Lors du changement d'école il a découvert l'écoute, l'amitié, les relations.
n° 375 : Notre fils est décédé.
n° 379 : La scolarité en France est empreinte de rigueur, de structure, il n'y a pas d'initiative de la part de l'élève, présence importante de la hiérarchie. En changeant d'école notre enfant a pu goûter à la liberté, l'expression orale et acquérir de la confiance.
n° 380 : Il n'y a eu aucune difficulté, enfant facile et mère qui s'occupait beaucoup de leur scolarité et de leur évolution.
n° 381 : Le passage s'est fait naturellement malgré quelques appréhensions induites par les enseignants qui accentuent trop le fait de changer de cycle. Cette pression suscite une angoisse inutile. Les parents doivent dédramatiser et relativiser. Les activités extrascolaires (théâtre, sport, musique, aumônerie) ont été aussi importantes que les matières scolaires pour favoriser le développement équilibré et plus complet de notre fils. La bonne ambiance créée

au sein de l'école primaire a engendrer une confiance grandissante ce qui a largement participé à l'épanouissement de notre enfant.
n° 382 : Notre enfant a reçu une éducation solide, sans laxisme ce qui lui a permis de s'adapter facilement au collège et au lycée. Grâce à l'aumônerie et au scoutisme il a pu développer la sociabilité. Le sport a développé le sens de l'équipe et de l'adversaire. L'absence de télévision lui a permis de ne pas perdre de temps stupidement. Il a une carrière brillante avec prise de responsabilités.
n° 383 : Il n'a pas eu de difficultés de changement.
n° 384 : Il semble que l'influence de l'école ait été très grande pour cet enfant très sociable, mais c'est surtout le groupe. L'influence prédominante a été le scoutisme. L'école a bien fonctionné, mais cela dépend de la nature de l'enfant.
n° 385 : Le côté intellectuel de ses études l'a comblé, mais il a gardé des difficultés relationnelles et ses amours ont été cahotantes jusqu'à la rencontre de sa femme. Il a été très aidé par ses séjours à l'étranger et par la participation à un groupe d'étudiant qui s'occupaient des handicapés mentaux.
n° 396 : Le primaire a été assez difficile pour notre enfant: manque de confiance en lui, trop d'exigences, blessures psychologiques sur un tempérament fragile. Difficultés d'adaptation en sixième, mais acquisition progressive de nouvelles façons de s'exprimer comme le chant, le sport et la musique. Respect de la part des professeurs et communication qui lui ont fait beaucoup de bien. Beaucoup de difficultés au lycée trop élitiste. Dépression en fin de première, il a du changer d'établissement. Actuellement il se cherche.
n° 397 : Travail de sape au collège public, tout est à reformer!
n° 398 : Parcours un peu chaotique, mais beaucoup de détermination, du répondant face aux professeurs, un grand désir de communication.
n° 399 : Grande continuité dans toute la scolarité grâce à l'innovation proposée à l'école primaire par rapport au travail scolaire imaginé sous la forme d'une relation sociale, d'un lien au monde et non d'une acquisition strictement individuelle.
n° 400 : Notre enfant n'aime pas la compétition. Il a arrêté le judo pour ne pas faire de compétition, il n'aime pas être en situation d'examen. Il aime le contact, les relations, les projets. L'humour et le sport l'ont toujours aidé à faire face aux difficultés.

2. Steiner :

n° 201 : Elle a mis ses enfants à l'école Steiner, mais fait du business dans un cadre traditionnel et y réussit.
n° 202 : Ses enfants sont à l'école Steiner, elle a fondé un jardin d'enfants Steiner et participe à la formation des futurs enseignants Steiner.
n° 203 : Quelques difficultés relationnelles à l'école Steiner. Elle n'y a pas mis ses enfants, mais utilise la pédagogie dans ses ateliers d'art.
n° 204 : Tout en poursuivant ses études, elle a suivi des cours du soir sur le travail du verre. Elle a trouvé un travail sur mesure à la sortie de ses études dans une ONG et m'avoue que ses études mènent à tout car cela n'a aucun rapport avec ce qu'elle a étudié.
n° 205 : Parallèlement à la fac elle suit des cours de théâtre. Elle vient de découvrir que finalement elle veut être restauratrice de tableaux.
n° 206 : La capacité d'ouverture, la façon d'aborder les problèmes, l'intérêt pour les matières pour elles-mêmes, la capacité à s'engager pleinement dans ce qu'il fait, sont des qualités très appréciées et remarquées par les adultes qu'il rencontre. Que ce soit lors d'examens ou d'entretiens d'embauche, sa motivation a toujours fait la différence et lui a permis de réussir. Il a été déçu au lycée par le manque d'engagement des enseignants et élèves, mais l'adaptation à

la nouvelle situation a été rapide. Il a fallu un an pour répondre aux critères scolaires. Ses capacités artistiques on été utilisées pour la création d'ateliers et dans le cadre de l'animation.
n° 207, 208, 209 : Pour nos enfants les changements rencontrés étaient attendus et donc préparés intérieurement. Chacune a su mettre à profit harmonieusement à la fois ses compétences et ses motivations profondes dans l'exercice des métiers qu'elles ont choisis. A l'exception de l'une qui exerce un métier juste de passage, elles sont passionnées par leurs vies personnelles, familiales et professionnelles.
n° 210 : Acceptation, observation de la réalité telle qu'elle est, puis création de structures nouvelles, d'approches nouvelles conformes à la compréhension de la nécessité pour le monde d'aujourd'hui d'autres approches, autres structures qui tiennent compte de soi, des autres et de la réalité extérieure. Elle crée des structures propres à son but et en phase avec les besoins des personnes.
n° 211 : Autonomie dans les choix professionnels, conduite de sa vie professionnelle, engagement total dans ce qu'il fait, autonomie et liberté face aux qu'en dira-t-on. Autocritique. Il a fait l'expérience de l'injustice en terminale: professeur de math le sur notait pour l'encourager et le professeur de sport le sous notait parce qu'il ne l'aimait pas alors qu'il était sportif de haut niveau. Il a alors affermi son autonomie par rapport aux jugements extérieurs.
n° 212 : Il a abordé le monde avec beaucoup de curiosité. Grande capacité d'adaptation, d'appréhender le réel, les relations avec la finesse d'observation, capacité d'intégration. Aucune difficulté de se trouver dans des milieux, cultures et climats différents. Courage d'affronter de grands défis.
n° 213, 214 : Mes enfants étaient ravies d'avoir fait la scolarité dans cette école et garde encore contact avec la plupart de leurs amis.
n° 215 : Notre fille nous reprochait d'être différente des autres. Depuis sa sortie de l'école elle a reconnu peu à peu les richesses que la pédagogie Steiner a développées en elle. Sa scolarité l'a préparée à poursuivre une recherche spirituelle personnelle.
n° 216 : Très sensible, la pédagogie Steiner a permis à notre fille de pouvoir utiliser ses qualités sans être écrasée par la dureté du monde social environnant. La façon dont elle a développé son intellect lui permet de conserver ses aptitudes pour un développement spirituel et personnel. C'est une grande chance qu'elle doit à la pédagogie Steiner.
n° 217 : Le développement de notre fille est une preuve remarquable de la nécessité d'activités artistiques intenses et d'un développement intellectuel lent jusqu'au début de l'adolescence pour les enfants qui, comme notre fille, s'éveillent tardivement au niveau intellectuel. Elle a pris peu à peu de l'assurance et a obtenu le bac avec mention Bien! Cela lui a donné beaucoup de force intérieure pour la vie sociale et professionnelle.
n° 218 : Grâce aux facultés développées par la pédagogie Steiner notre fille a peu à peu surmonté ses difficultés personnelles. Ses qualités artistiques et la rigueur de son jugement lui permettent de trouver son chemin. C'est quand tout ne se passe pas facilement que l'on peut apprécier la capacité des écoles Steiner de porter un enfant jusqu'à ce qu'il puisse se porter lui-même.
n° 219 : Beaucoup d'écoute, d'observation, d'échanges. Mon enfant s'est interrogé très jeune sur ce en quoi son éducation était différente, le fait d'appartenir à une minorité. IL a intensément cherché à s'insérer dans la vie sociale (sport, associations). Il témoigne avoir en lui même dans les moments les plus difficiles, une part insubmersible. J'y vois une marque de cette éducation.
n° 220 : Steiner lui a permis d'avoir une bonne capacité d'adaptation tant au point de vue social que professionnel. Elle se crée vite des relations qui lui donnent l'occasion d'aider autrui et d'être aidée dans des situations difficiles. Elle garde un intérêt pour l'art et la musique en particulier. Etant d'une constitution plutôt faible, l'éducation a sauvegardé son équilibre vital. Par contre l'instabilité de sa classe à cause des changements de professeurs n'a pu

favoriser une harmonie et une solidarité au sein de la classe. Elle n'a pas maintenu de contacts avec les anciens.
n° 221 : Elle a eu quelques difficultés avec l'autorité, a toujours gardé son jugement propre et s'est opposée aux enseignants. Elle jouit d'un bon équilibre qui lui permet de surmonter les difficultés rencontrées de tous ordres. Elle continue à s'adonner à des activités artistiques et artisanales. Elle reste en bonne relation avec plusieurs anciens camarades et a très vite créé de nouvelles relations sociales. Elle a atteint une grande maturité. Son intérêt compréhensif pour autrui en difficulté psychologique engendre une empathie bénéfique. Dans son métier d'enseignante elle fait preuve de dispositions étonnantes et d'efficacité avec les enfants difficiles dont personne ne veut.
n° 222 : Mon fils s'est bien intégré au lycée, il avait des repères car il faisait du ping-pong dans notre ville depuis plusieurs années. L'entraînement de la mémoire et le goût de l'effort lui ont permis un bon apprentissage intellectuel. Au début du lycée il a apprécié le confort et les compétences intellectuelles des professeurs. Mon fils avait fait deux années de maternelle. S'il n'avait pas été à l'école Steiner il serait devenu trop cartésien, individualiste. Le lycée l'a coupé d'une recherche spirituelle et d'une sensibilité religieuse. Il est parti ensuite avec d'anciens amis de l'école en voyage: vélo, camping, chant, bougies, dans la nature (et non boites de nuit sur la côté d'azur !). Il est difficile de faire la part entre l'école, la famille, la personne.
n° 223 : Il est difficile de faire la part des choses entre l'école et la famille. Ma fille a été opérée 17 fois, elle est courageuse, sensible, battante, mais elle a eu du mal à se faire accepté dans l'école.
n° 224 : Plus facile que pour sa soeur, il n'a pas eu de problèmes d'adaptation ni de difficultés scolaires (agrégation de lettres).
n° 225 : Des moments de remise en questions importantes à l'adolescence, content de sortir de l'école, mais déçu du monde découvert alors et de ses valeurs.
n° 226, 227, 228,229 : Le choix d'éducation est venu appuyer le choix familial initial, celui d'une éducation à caractère humain dans le respect de l'individu, l'aide à un épanouissement intellectuel, manuel et artistique. L'élément social fut important aussi. Cependant, cette pédagogie a aussi ses limites puisque ce sont des humains qui la soutiennent.
n° 230 : Après Steiner elle est partie à l'étranger, c'était une bonne expérience, ensuite elle a fait la troisième par le CNED, puis est entrée en seconde qui a été très difficile au niveau scolaire surtout et l'ambiance et la taille du lycée. Elle a obtenu le bac puis est partie faire une école d'orthophoniste en Belgique, mais a vite abandonné ne se trouvant pas à la hauteur de ces études et ne supportant pas l'éloignement de la famille. L'école Steiner lui a permis d'éveiller ses capacités artistiques et elle continue ses études dans l'art.
n° 231 : Les deux ans passés à Steiner font partie d'un tout dans les expériences qu'elle a vécues correspondant à ce que nous avons voulu apporter à nos enfants. Elle était très vive d'esprit, très créative, avait une bonne oreille pour la musique, une très bonne écoute de l'autre et pour gérer des problèmes de groupe tout en restant discrète. Deux ans c'est court, mais j'ai le sentiment que l'école Steiner l'a aidée encore à développer sa sensibilité et ses capacités artistiques et peut-être le don qu'elle a pour sentir comment s'y prendre et créer le contact avec l'autre, surtout les enfants. Elle s'en sert dans son travail d'animation d'ateliers cirque et ses cours de musique. Elle poursuit en parallèle ses études de sociologie.
n° 232 : Les cinq ans passés à l'école Steiner sont une partie de ce qu'il est devenu et a fait partie d'un tout avec ce qu'il a reçu: activités manuelles et artistiques, tournées vers la nature. Il a pu très tôt se mettre en position d'animateur. La pédagogie active lui a permis une grande ouverture d'esprit. ce que lui a apporté sûrement l'école Steiner est sa capacité à appréhender et à voir globalement les choses, à créer des objets d'un bout à l'autre. Il était bien sûr déjà curieux, créatif, endurant et déterminé. Il a pu présenter très tôt des spectacles de cirque et de

magie et fabriquer des instruments de musique. On peut dire qu'il y a la trace de la pédagogie Steiner.
n° 233 : Notre fils a quitté l'école Steiner il y a 11 ans et vient de rejoindre le monde du travail. Il a gardé un lien indéfectible avec ses camarades, il en est de même pour nous parents. Que ce soit à La Source ou dans son école d'ingénieur, il a partout laissé la trace d'un garçon droit, poli, toujours prêt à écouter et à aider l'autre, enthousiaste. Il a créé le club d'improvisation théâtre à l'école d'ingénieur et a gagné le prix de l'engagement social par ses réalisations dans le domaine associatif, ce qui a représenté pour nous une grande joie et une grande fierté. Bref, même si l'école Steiner n'a pas tout fait, nous la remercions profondément d'avoir participé à faire de notre fils un adulte heureux et épanoui, quelqu'un de bien.
n° 234 : Curiosité pour le monde, engagements (responsabilité, militantisme), adaptabilité et possibilité de rébellion, créatifs. Ceci est variable bien sûr selon les individus, mais a priori ils ne seront pas découragés face aux obstacles rencontrés dans la société, même s'il y a des détours à faire.
n° 235, 236 : Curiosité pour le monde, engagements (responsabilité, militantisme), adaptabilité et possibilité de rébellion, créatifs. Ceci est variable bien sûr selon les individus, mais a priori ils ne seront pas découragés face aux obstacles rencontrés dans la société, même s'il y a des détours à faire.
n° 237 : Bien que le lycée ait eu une organisation différente et que mon enfant ait dû s'y adapter, cela s'est bien passé. Je pense qu'il s'est senti différent des autres parce qu'il venait d'une école originale, et avec les années il en a plutôt tiré profit. Il a organisé de nombreux événements lors de ses études. Initiatives et investissement ont entièrement été développés à l'école Steiner où l'élève prend en charge de nombreux aspects de la vie pratique et mène à bien des projets.
n° 238, 239 : Suivre la voie et sa voix intérieure sans se soucier du qu'en dira-t-on, la bienséance ou la mode. Ils s'en sont bien tirés au moment du passage au système traditionnel parce qu'ils avaient des forces en réserve qui n'avaient pas été épuisées: pas de saturation, pas désabusés, pas blasés, encore très ouverts. Mais après plusieurs années de lycée ils ont éprouvé un ras-le-bol. Ce qui nous frappe c'est une sorte de force intérieure, ils sont assez imperturbables, ils se relèvent vite et seuls même quand la vie leur réserve de durs pas. A noter que nous n'avions pas la tendance laxiste post-soixante-huit contrairement à certains enseignants de l'époque et que nous avons toujours procéder à un rééquilibrage avec des exigences à côté de l'école ainsi qu'une vie sociale en dehors de l'école. Avec le recul nous attribuons à la pédagogie Steiner cette indépendance d'esprit, cette force face aux vicissitudes de la vie et en même temps cet intérêt pour le devenir du monde, ce souci et respect pour les autres et pour le monde, en résumé: cette façon de gérer seul et cette forte conviction intérieure. Ceci est sans doute à mettre en relation avec la pratique des arts, qu'ils ont encore tous aujourd'hui.
n° 240, 241 : Une grande force intérieure, une façon de gérer seul les événements de vie et une forte conviction. Nous l'attribuons au grand travail de culture de la vie intérieure de la pédagogie Steiner, depuis les premiers âges en revivifiant l'imagination du petit, puis l'imaginaire construit par les grands mythes de l'humanité racontés, joués, peints, puis les théâtre analysé et créé à l'adolescence et la façon d'amener les matières en s'appuyant sur les représentations (proche de La Garanderie, Brissard, Goleman et Gardner). Les arts développés à l'école Steiner correspondent à la nature de l'enfant en fonction de son âge. Laisser le temps et l'espace pour cela est la clé.
n° 242 : La pédagogie l'a sûrement aidée à s'orienter vers un métier utile et tourné vers les autres.
n° 243 : Beaucoup de temps d'observation de la part du jeune afin de découvrir où il allait mettre les pieds. L'adaptation s'est faite rapidement dans le lycée professionnel dans une

classe avec heureusement des jeunes motivés. Le sport a été une bonne discipline pour créer des liens dans le groupe. Je n'oublierai jamais le professeur de dessin qui était sidéré par l'attitude de notre fils "je ne croyais pas possible qu'un tel élève existe, je leur donne une pièce à dessiner et il est déjà entrain de projeter et réfléchir comment est l'autre face".
n° 244 : Une belle enfance et les bases pour mener une vie équilibrée avec et pour les autres.
n° 245 : Son arrivée en seconde au lycée à provoqué une interrogation par rapport à cette obsession des notes, ce travail très analytique et sectoriel. Notre enfant a cependant gardé une grande faculté de recul et de maturité par rapport à ce qui est décevant dans le système traditionnel. L'éducation Steiner laisse en l'enfant le sentiment d'avoir été reconnu comme important et comme quelqu'un à accompagner sur le chemin de sa destinée, ceci est capital pour chercher sa voie dans le dédale de la vie.
n° 246 : Une pédagogie qui donne une certaine ouverture d'esprit, mais qui enferme aussi au bout d'un certain temps, on a envie d'en sortir.
n° 247, 248, 249, 250 : Nos enfants ont apprécié le temps passé à l'école Steiner. La pédagogie les a aidés à se construire tels qu'ils sont aujourd'hui.
n° 251 : Elle a fait différents travaux temporaires et travaille maintenant dans le domaine de la pédagogie Steiner curative.
n° 252, 253, 254, 255 : Je pense que le passage à l'école Steiner joue un grand rôle dans la formation des enfants, mais ce qui se passe à la maison, le rôle des parents est aussi, sinon plus, important pour leur devenir.
n° 256 : Lors du changement de milieu scolaire il s'est retrouvé très bon élève dans la plupart des matières et dans un rapport d'ouverture et d'échange avec les professeurs, ravis d'avoir un élève intéressé à tout et qui participait volontiers. Ce fut très valorisant pour lui. Le manque de rigueur et d'autorité à l'école Steiner lui ont fait penser que ne pas rendre un devoir était sans conséquences. Plus tard, il a eu beaucoup de difficultés au niveau administratif, mais je crois que c'est aussi dans sa nature propre.
n° 257 : Une grande facilité d'adaptation et de contact. A l'écoute des autres et de la nature.
n° 258 : Petite révolte en terminale par rapport au système scolaire, à la passivité des élèves, puis acceptation de n'être là que pour avoir le bac. Besoin de relations vraies, besoin de s'impliquer fortement dans ce qu'elle fait. En général, elle est appréciée pour ses capacités et son travail. Mais elle a besoin de trouver des situations où il est juste de s'impliquer fortement. Parfois on ne lui en demande pas tant ce qui est source de problèmes relationnels et d'une trop grande dispersion d'énergie.
n° 259 : Toujours motivé par ce qu'il fait, passionné et créatif.
n° 260 : Il s'est senti trompé par l'école Steiner qui ne lui avait pas donné les bases nécessaires pour suivre à l'école publique, il reconnaît cependant la valeur de cette école chaleureuse qui a permis de développer des relations, passions artistiques et créativité. A développer un grand sentiment de liberté et le désir d'agir.
n° 261 : Bien que se sentant sous-alimenté intellectuellement il a été déçu par la morosité de l'éducation classique. Il n'a pas été préparé à prendre du recul par rapport aux relations injustes des adultes (manque de sincérité, méchanceté). Mais après quelques déceptions il a su faire la part des choses et prendre des décisions par rapport à lui-même. Il a le désir de s'affirmer dans la vie et a une capacité à vivre des relations sincères et chaleureuses avec les autres. Grande capacité d'adaptation au changement.
n° 262 : Elle exerce un grand rayonnement dans les écoles et milieux qu'elle fréquente. Les compétences scolaires ne suivant pas, cela provoque parfois des situations mal vécues. Sa maturité psychologique donnait à espérer plus que ce qu'elle ne réalisait. Elle est appréciée pour son ouverture d'esprit, ses capacités relationnelles, son engagement. Elle garde en mémoire des moments forts et l'ambiance tolérante de l'école Steiner.

n° 263 : Surprise quant aux réflexions désagréables de certains enseignants du public, abus de pouvoir, chantage. L'école Steiner lui a permis d'être forte et sûre d'elle, d'affirmer ses idées et de savoir les défendre.
n° 264 : La compétition à l'éducation nationale a été la première constatation de mon fils. Il avait appris à partager les connaissances pour recevoir également naturellement. A l'école Steiner il y a le respect de chaque élève, un rapport à la nature et aux éléments essentiels, dans monde peuplé de matériel. Des valeurs saines, une grande créativité qui libère l'individu. Des rencontres régulières avec les parents avec discussion sur le travail pédagogique. Il a appris à travailler régulièrement et seul, à faire de son mieux.
n° 265 : Nous avons toujours pensé qu'une enfance heureuse permettrait à nos enfants de devenir un jour des adultes heureux. Nous leur avons donné le choix de quitter ou non l'école. Notre fille a décidé de quitter en troisième pour aller dans le système traditionnel où elle s'est adaptée au bout de quelques semaines. Nous pensons que son éducation a été une nourriture pour son âme ce qui lui permet de porter un certain regard face aux situations diverses rencontrées.
n° 266 : La scolarité de notre fils n'a pas été aussi évidente que notre fille. Il a quitté l'école déçu et démotivé en troisième car elle ne répondait plus à ses attentes. Il lui fallait plus de concret, il souhaitait entrer dans la vie professionnelle et découvrir réellement de quoi il était capable. Les études ne l'intéressaient pas, il est entré au lycée professionnel pour devenir agent de prévention et de sécurité. Il a fait preuve de maturité très vite et a été embauché aussitôt. Il nous a époustouflés de par sa facilité d'adaptation au lycée et ses excellents résultats scolaires. Nous ne sommes pas certains que la pédagogie Steiner ait convenu à son type de caractère.
n° 267, 268 : En tant que parents d'élèves nous avons vécu des moments très forts lors de la participation aux fêtes de l'école ainsi que des moments de partage et de travail lors des pièces de théâtre. Ce que je déplore c'est la conduite sectaire de certaines personnes avec un manque d'ouverture, ce qui est tout à fait opposé à la pédagogie Steiner. Malgré certaines difficultés, le grain de blé a mûri et a porté ses fruits.
n° 269 : Nous sommes une famille bilingue et multiculturelle, mes enfants ont tous fait des choix de vie et d'études selon leurs goûts et aptitudes. La limite de l'école Steiner pourrait être qu'elle n'impose pas des choix qui excluent d'autres possibilités alors que le système français et le manque de débouchés imposent des choix que les élèves trouvent inacceptables. C'est pourquoi nous avons encouragé notre fille à poursuivre ses études aux Etats-Unis où elle sortira avec un double diplôme en espagnol et histoire de l'art, une vraie Steiner!
n° 270, 271 : Nous sommes une famille bilingue et multiculturelle, mes enfants ont tous fait des choix de vie et d'études selon leurs goûts et aptitudes.
n° 351, 352, 353 : Goût du risque, aller dans des domaines nouveaux, goût pour les pays lointains, responsabilité envers soi et les autres. Goût de l'effort, de l'effort gratuit, de l'engagement associatif, du développement spirituel, personnel. Goût pour la connaissance de soi, de l'autre.
n° 371 : L'enfant est plus libre, pas conditionné, pas blasé, envie d'apprendre, découverte.
n° 376 : La section internationale pour la bac a été une excellente transition entre l'école Steiner et le monde. Il a rattrapé certaines lacunes grâce à ses capacités de réflexion approfondies et sa facilité à s'exprimer. L'éducation s'est passée grâce à toute une ambiance, la manière d'aborder les connaissances.
n° 377 : En entrant aux beaux-arts il a montré une profondeur de réflexion, capacité développée à l'école Steiner notamment dans son travail de fin d'études. Il avait aussi une grande maturité intérieure et solidité qui lui a permis de suivre un parcours artistique extrêmement exigeant avec la nécessité de puiser dans ses ressources intérieures. Les contacts

avec les anciens restent très importants et encouragent chacun à poursuivre sa voie, sa recherche. Une rencontre pleine d'imagination avec la vie.
n° 378 : Après une très longue période de latence et de timidité dans le cocon, est sorti de la chrysalide ce qui a été mystérieusement préparé et n'a pas été trop abîmé et est devenu un merveilleux papillon. Un goût pour le jeu, la fête, l'imagination, créé à partir de rien, ce qui est toujours important pour la vie.
n° 386 : Il a toujours été content d'aller à l'école.
n° 387 : Observation des situations nouvelles avec une capacité à prendre de la distance, capacité à aller rencontrer les adultes et oser échanger.
n° 388 : Après avoir obtenu son bac, elle s'est débrouillée pour trouver du travail et a ensuite poursuivi ses études après une année de pause. Après des phases de grands découragements qu'elle a toujours surmontées, elle a fini par atteindre son but et faire sa place.
n° 389 : Bonnes capacités à prendre de la distance face aux situations, capacité à rencontrer les autres, oser parler aux adultes, s'exprimer.
n° 390 : Une belle scolarité qui lui a permis de se développer dans sa globalité et de choisir sa voie.
n° 391 : Bonne adaptation à la sortie car envie de découvrir le monde alentour, d'autres habitudes, d'autres cultures.
n° 392 : Une tendance au rêve toujours d'actualité, un manque d'organisation, une lenteur pour répondre au niveau professionnel. Son idéalisme et son sens de l'humain n'ont pas forcément été compatibles avec le travail. Il cherche toujours sa place et il accepte de travaux alimentaires qui n'ont rien à voir avec sa formation. Je pense que ces difficultés viennent plus de lui que de l'éducation reçue à l'école Steiner, ce qu'il a reçu lui a apporté un plus pour traverser le mieux possible ses difficultés tout en restant fidèle à lui-même.
n° 393 : Après une année d'informatique il a trouvé que cela ne lui apportait rien et a changé de voie après avoir fait un séjour à l'étranger pour perfectionner son anglais. Il était très content de son séjour. Bonne adaptation et bons résultats cette année et il prend aussi du temps pour être avec ses amis de Steiner. Il respire la joie de vivre.
n° 394 : Ce qui ressort le plus c'est une difficulté à mobiliser sa volonté et une énorme difficulté à entrer dans u cadre quel qu'il soit, ainsi que le besoin de paraître toujours à la hauteur. Mais lorsqu'il s'engage dans un travail il l'assume. Il est possible que l'école Steiner l'ait aidé à percevoir ses difficultés et lui a permis d'éviter de prendre des directions qui auraient pu être dramatiques comme la drogue. Du fait de son manque de volonté il n'a pas encore développé toutes ses potentialités car les choses qui l'attirent impliquent forcément des exigences auxquelles il n'est pas prêt à se soumettre.

3. Montessori :

n° 148 : Attitude face à la vie favorisée par l'éducation Montessori: être conscient de sa responsabilité vis-à-vis d'un autre dans un groupe. Savoir au fond de soi que l'essentiel est de laisser émerger ce que l'on porte de fondamental, être conscient de l'importance de la dimension spirituelle pour entrer totalement dans son humanité. Grande attention et respect pour l'enfant qu'elle a montré en travaillant dans l'humanitaire.
n° 149 : Montessori a donné le goût de la connaissance, à analyser les situations, à se positionner. Idéale pour mon enfant qui dès son plus jeune âge était curieux de la vie, ça a joué en sa faveur également grâce aux compétences de ses enseignants.
n° 150 : Développement harmonieux, elle a su se développer selon ses idées cela a entraîner un investissement naturel dans ses études et ses choix, ses amitiés. Elle a montré beaucoup de force lors du décès de son père et m'a beaucoup aidé lors de ces épreuves en étant elle-même

et en restant ouverte sur les autres. Elle est simple et efficace. Nous étions heureux de la voir évoluer.
n° 151 : En entrant dans l'enseignement traditionnel mon fils était heureux d'être plus cadré, cela lui a permis de s'épanouir et de sortir de sa dépression. L'enseignement de l'école traditionnelle lui a permis de reprendre confiance en lui. Montessori lui a apporté une ouverture sur l'humanitaire et l'aide aux autres. Il est très proche de la nature, a beaucoup de charisme et va spontanément vers les autres. Montessori prend en compte la totalité de l'individu lui permettant de développer sa personnalité et ses richesses.
n° 152 : Le cadre dans le système traditionnel permet aussi de se développer. A Montessori il y a peu de limites et en général les enfants ne travaillent que les matières qui les intéressent. Mais cela leur donne une grande ouverture à l'autre, les études de ma fille en témoignent.
n° 153 : Aime aider les autres, faire attention au partage.
n° 154 : Il avait hâte de quitter Montessori, il s'est très bien adapté au collège et avait même du recul face aux exigences de certains professeurs. Il a continué a travaillé pour lui-même avec plaisir les matières qui l'intéressaient. Pour le reste il a fait le minimum syndical pour passer dans la classe supérieure. Il fait une fac d'histoire, ce qui le passionne depuis qu'il est tout petit. Ses professeurs ont toujours été impressionnés par ses connaissances, sa culture et les liens qu'il faisait. L'école Montessori lui a permis d'avoir une certaine distance par rapport au scolaire et de relativiser l'importance de ce qui s'y passait.
n° 155 : L'éducation nouvelle a été vécue comme une influence qu'il n'aurait pas souhaité. il aurait préféré aller à la même école que tout le monde avec les enfants du quartier.
n° 156 : A l'école Montessori les enfants sont pris en charge, on s'intéresse à eux. Dans les autres écoles ils sont plus livrés à eux-mêmes (à cause du nombre) et l'aspect éducatif est peu perceptible. Ma fille ne s'est jamais senti rassurée au collège, mais elle n'a jamais eu de problèmes à l'école, elle était studieuse, travail personnel et autonomie.
n° 157 : Mon fils n'a jamais eu de réels problèmes d'adaptation au niveau du système scolaire. Il a toujours su s'organiser. Les notes n'ont pas modifié sa manière d'apprendre. Il est toujours aussi attentif aux autres.
n° 158 : Acquisition de l'autonomie et de la vie en groupe qui lui a bien servi par la suite.
n° 159 : Elle a continuer à s'intéresser aux autres et à la nature.
n° 160,161 : Le passage au collège l'a amené à se confronter à un rapport à l'adulte, avoir moins d'autonomie et faire face au système de notation. Elle a vécu cela comme une sorte de régression. Stress lors du passage au lycée. Elle y a perdu sa spontanéité et facilité d'expression. Un manque de confiance en soi est apparu. Par contre, la facilité relationnelle perdure.
n° 162 : Grosses difficultés au lycée avec certains professeurs. D'importantes difficultés psychologiques ont émergé plus tard.
n° 163 : Les difficultés sont apparues au lycée où notre fils a montré qu'il avait un poil dans la main. Il est entré dans un lycée technique et a passé son bac avec mention. Aujourd'hui il est autonome et très débrouillard.
n° 164 : Notre fille a 50 ans, elle a mené sa vie je pense avec les bases de Montessori, ouverture et aide à l'autre.
n° 165 : Comme à Montessori, elle mène sa vie tournée vers les autres et l'éducation.
n° 166 : Notre fille a 6 enfants et les élève chez elle sur les bases des différentes pédagogies dont elle a pu bénéficier.
n° 167 : Notre fils a 3 enfants et garde un bon souvenir de sa scolarité à Montessori.
n° 168 : Ma fille a 3 enfants, elle a toujours aimé apprendre, en témoignent les longues études entreprises.
n° 169 : Ma fille a 40 ans, 3 enfants, est directrice de crèche. Elle a gardé le sens des responsabilités et le souci de l'autre comme la pédagogie Montessori lui a appris.

n° 170 : Ma fille a 3 enfants et les élève à la maison.
n° 171 : Les dernière années cela s'est mal passé avec une enseignante. Sur le moment je ne m'en suis pas rendu compte, j'ai minimisé, mais plus tard à l'adolescence elle a fait une anorexie grave. La psychothérapie a révélé l'influence néfaste de cette personne. La pédagogie Montessori est merveilleuse pour chaque enfant quelque soit sa personnalité, mais l'enseignant compte aussi.
n° 172 : Ce qui étonnait le plus les enseignants c'était la relation authentique qu'établissait ma fille avec eux, elle n'avait pas peur de dire ce qu'elle pensait, de leur parler d'autre chose que de la matière du cours, une grande spontanéité. Autre étonnement: le niveau de culture générale.
n° 173 : Très à l'aise avec l'adulte, sachant établir de vrai relations. Très apprécié des professeurs pour sa culture générale et son esprit concret (caractéristique de ceux qui viennent de Montessori) et aussi pour le respect sans crainte qu'il leur témoigne.
n° 174 : A l'aise pour établir des relations authentiques. Grande culture générale.
n° 175 : capacité à nouer des relations et faire des choix.
n° 176 : Capacité à nouer des relations authentiques et savoir ce que l'on veut faire dans la vie.
n° 177 : J'ai été étonnée de la grande capacité d'adaptation de nos enfants au changement. Je suis surprise que les caractéristiques mentionnées ci-dessus caractérisent si bien nos enfants et je n'avais pas fais le lien avec Montessori. Je remarque que n'ayant pas reçu de pression par rapport aux apprentissages, ils sont capables d'intensifier leurs efforts naturellement au fur et à mesure qu'ils grandissent. Je constate que nos enfants sont construits, équilibrés. Des personnes extérieures m'en font souvent la remarque. Le vécu de la famille, l'éducation y sont aussi pour quelque chose.
n° 178, 179, 180 : Un peu mal vécu le passage en sixième car avant relation privilégiée avec un enseignant. Mais grande faculté d'adaptation à une nouvelle situation. L'acquisition passive des connaissances l'a ennuyé, même s'il trouve que c'est une certaine facilité, car avant ils devaient se prendre en charge et décider eux-mêmes de leur emploi du temps. La compétition l'a laissé parfaitement indifférent.
n° 181 : Il n'est pas très motivé pour ses études, a un poil dans la main. Il a eu des problèmes de santé qui ont certainement eu des répercutions. Il est très à l'aise avec tout le monde et autonome.
n° 182 : Il a adoré sa scolarité Montessori. Difficultés à l'entrée en sixième, scolarité moyenne ensuite. Très déçu de l'école traditionnelle et le manque de motivation de la plupart des enseignants. A obtenu un DEA en psycho-éthologie et vit en communauté, pratique l'échange de biens et de compétences, est en marge de la société, mais très heureux dans ses choix.
n° 183 : Elle a eu une scolarité sans histoire, est très autonome et se gère bien.
n° 184 : Scolarité sans histoire. Très indépendante et courageuse, décidée.
n° 185 : A partir du collège, le rapport aux adultes a été vécu comme très dévalorisant par le manque de relation personnalisée, le système de notes vécu comme un couperet. S'étant intégrée à un monde marginal (squattes), elle n'a jamais cédé à l'influence du groupe (drogues). Elle sait se tirer des situations difficiles, cela est nettement du à ce qu'elle a acquis à l'école primaire dans la réflexion sur les situations, la vie. Par contre, la pédagogie n'a pas été suffisante pour palier à ses troubles psychologiques lés à son histoire personnelle (enfant adoptée).
n° 186 : Soutien aux personnes victimes d'injustices. Elle s'est toujours débrouillée pour vaincre des expériences diverses. Elle participe à de nombreuses activités. Elle aime ce qu'elle fait. Elle est appréciée pour ses qualités d'écoute.
n° 187 : Au début il donnait son avis, se confiait, puis il s'est rendu compte que le monde du travail était sans pitié alors il a appris à se taire. Au niveau social il est à la recherche d'amis

auxquels il peut faire confiance et ce n'est pas facile. Il a conservé des amis du primaire et ils se voient régulièrement.
n° 188 : Elle s'est très bien adaptée aux changements successifs qu'elle a rencontrés.
n° 189 : L'école nouvelle a été stimulante pour elle et elle a pu mûrir à son rythme. Elle s'est trouvée à l'aise dans son orientation et a donné le maximum. Elle est très appréciée et continue à évoluer.
n° 190 : Notre enfant a très bien réussi aussi bien au niveau scolaire que dans sa vie quotidienne hors du foyer familial.
n° 191 : Elle n'a eu aucun problème à s'adapter à la sortie et a beaucoup apprécié les deux années passées à Montessori. Elle est maintenant directeur de recherche au CNRS.
n° 192 : Cet enfant est devenu un adulte responsable, libre dans ses choix, créant autour de lui une harmonie, sociabilité dont nous sommes redevables à cette pédagogie.
n° 193 : Pas de problèmes d'adaptation au collège, lycée et dans la vie. Très relationnel, fait du théâtre, du cinéma, de la photo, aime écrire, a souvent été déléguée de classe. L'école nouvelle lui a permis de s'adapter partout et d'être très ouverte aux autres.
n° 194 : La difficulté principale fut le travail axé sur la base de la sacro-sainte note et d'énormes lacunes en orthographe.
n° 195 : Le meilleur de l'école nouvelle a été d'apprendre à nos enfants à apprendre.
n° 196, 197 : A la sortie les enfants étaient surpris du manque de culture générale des autres et ils ont l'impression que les gens sont peu intéressants.
n° 198 : Elle était dyslexique et l'école nouvelle ne l'a pas beaucoup aidée en cela. Mais, bien que timide elle a pu établir des rapports avec les enseignants ce qui a permis de se comprendre et d'avancer ensemble. Elle a choisi le métier qu'elle voulait faire et y est arrivée. Elle a gardé contact avec amis et professeurs. Pour son mémoire, elle a demandé de l'aide à un professeur. Pour le remercier elle lui a offert une boite de chocolat et il a pleuré en disant que cela ne lui était jamais arrivé.
n° 199 : Le passage au collège a été difficile le temps de comprendre le fonctionnement. Au lycée elle a pris une option théâtre dans laquelle elle a pu laisser s'épanouir ses qualités créatives, humaines et communicatives. Dès qu'elle a pu s'exprimer, elle a décollé. Elle a fait une école de mode qui lui correspond très bien.
n° 200 : Elle était inquiète d'avance lors de son arrivée au collège à cause des notes, mais surtout à cause de sa petite taille qui lui a valu des moqueries. Heureusement le professeur d'histoire qui avait eu vent de l'histoire a fait son premier cours sur le respect des différences (chapeau). L'habitude de communiquer avec les adultes l'a aidée. Elle n'a pas eu de difficultés scolaires. Elle a gardé des amis de l'école primaire.
n° 349 : Elle est très autonome et prête à payer le prix de ses choix, elle a gardé le goût des relations, de la fête. Elle sait regarder autour d'elle et se protéger de ce qui peut lui faire du mal. En primaire le relationnel était très stimulé et c'est quelque chose qu'elle a toujours aimé, mais elle n'est pas heureuse dans son travail si les relations ne sont pas bonnes.
n° 350 : Pas de difficultés d'adaptation en entrant en sixième. Beaucoup d'amis, sportive, combative, sait argumenter ses choix et convictions, peu de jugement envers les autres et intéressée par les différences. Tenace. Malgré l'éducation qui m'a semblée stimulante ma fille est restée très réservée, n'osant pas s'imposer et peut-être même pensant les autres meilleurs qu'elle. Or elle est souvent choisie et on lui fait confiance. Elle semblait plus sûre d'elle dans ses études que dans sa vie affective.
n° 357 : L'école de gestion lui a donné à la fois un encadrement et la possibilité de se former librement par des stages. Il a choisi cette école après une période d'errance à la faculté et il l'a financée grâce à un emprunt. Je pense que l'adaptation à l'entreprise a dû être pleine d'écueils, mais il y a fait face, en silence. Je pense aussi que les méthodes de pédagogie nouvelle lui ont donné la capacité de diriger une équipe qui forme et soutien. Appelé à en licencier certains, il

a cherché pour eux des points de chute et de bonnes conditions de départ. L'entreprise est appelée à se transformer sans cesse et il s'adapte toujours bien.
n° 358 : Le passage au lycée ne semble pas avoir été difficile. Il y avait une découverte intéressante: nouveaux lieux, nouvelles matières, nouvelles personnes. L'école pour instituteur de pédagogies nouvelles a été riche de la réalisation d'une vocation éveillée dans le primaire. Je crois profondément que la formation première lui a donné des facultés d'indépendance, de créativité, d'entrer en relation, de diffuser ses méthodes dans un climat joyeux qui se manifeste dans les fêtes de l'école, les classes de découverte, les ateliers de Noël ou de Pâques pour financer des associations, la correspondance avec d'autres écoles.
n° 359 : Elle a continué ses études mais a rué dans les brancards lorsqu'elle trouvait que ce n'était pas juste, alors que son frère s'était coulé dans le moule. L'éducation reçue dans le primaire a forgé son caractère et dans les diverses entreprises où elle a travaillé, elle a fait face à des patrons exigeants, a soutenu ses collègues et amené ses dirigeants à une meilleure prise en compte du travail réalisé et à faire preuve de plus d'humanité.
n° 360 : Passage très difficile dans le secondaire dans une école de niveau trop élevé pour lui. Le fait d'avoir des copains l'a aidé ainsi que l'un des enseignants. Il a fourni beaucoup de travail pour rattraper, a réussi son Bac, puis un IUT. Il a toujours rencontré des professeurs attentifs sur son chemin.
n° 361 : Passage facile dans une autre école, elle avait l'habitude de s'organiser dans son travail. Lors du passage à la vie active, plusieurs expériences peu agréables, mais aptitude à prendre ses distances. Elle a trouvé une entreprise qui lui convenait et a pu acquérir des compétences nouvelles au fur et à mesure. Les bases reçues à l'école primaire lui ont permis de progresser et d'avoir les contacts nécessaires.
n° 395 : Notre enfant a bien vécu sa scolarité à Montessori et a toujours voulu s'engager pour améliorer la société et aider les plus démunis. Je pense que les graines avaient été plantées à l'école primaire.

4. Ecole nouvelle :

n° 1 : L'école nouvelle a été pour moi une référence, un outil de mesure et de compréhension de l'école publique. Elle m'a sans doute permis d'être un meilleur père.
n° 2 : J'ai toujours ressenti une espèce de différence entre moi et les autres… Avec à la fois une sorte de recul (dans le bon sens mais aussi parfois dans le mauvais sens par exemple distanciation excessive parfois…) et un détachement et confiance en soi finalement assez moteur quand on sait le gérer. Sans savoir si cela est dû à ma personnalité, à mon éducation familiale ou à mon passage à l'école nouvelle, je suis persuadé que je sais mieux écouter et travailler en groupe que la moyenne de mes collègues.
n° 3 : Sans l'école nouvelle, je me serais vécu comme idiote. Le redoublement en CM2 publique fut une épreuve terrible, tant sur le programme, que sur la relation à l'enseignant. Développant une grande révolte et une vraie critique. Malgré mes très grandes difficultés j'avais toujours été considérée comme une personne et brutalement on m'a dit que j'étais un sous être. Mais l'école nouvelle m'avait permis de développer déjà fortement ma personnalité. Le système classique fut douloureux mais n'est pas parvenu à me briser. Il m'arrive à ce jour parfois de donner des cours en fac et j'en souris. Je ne suis pas sûre que sans l'école nouvelle j'aurais pu surmonter tout cela.
n° 4 : Autonomie, créativité, capacité, goût à s'exprimer; voilà sans doute l'héritage le plus précieux de l'école nouvelle. Bref savoir vivre et assumer sa liberté. Peu de semaines passent sans que je ressente combien je dois dans ma vie professionnelle et personnelle à cet apprentissage. Je l'ai vécu pendant des années sans le savoir. La lecture du livre de Nina m'a

fait comprendre pourquoi et comment. Trop de situations (quasi quotidiennes) pour en citer une. Mais c'est sans doute ma façon d'entrer en relation avec l'autre qui montre le plus la grande richesse, mais aussi l'inévitable limite de l'éducation de l'école nouvelle.
n° 5 : Etant moi-même éducatrice, je ne peux pas vraiment répondre à cette question car mes enfants n'ont connu que l'école nouvelle jusqu'en CM2. Je laisse à mes aînés le soin de donner eux-mêmes leur témoignage: Ils remercient leurs parents encore aujourd'hui de les avoir mis à l'école nouvelle.
n° 6 : Notre fille s'est toujours sentie profondément et positivement marquée par l'école nouvelle. Elle s'est trouvée durant 2 années dans une classe de l'école nouvelle dont l'institutrice était une femme de qualités humaines et professionnelles exceptionnelles. Son influence a été particulièrement positive et déterminante. A noter également le rôle très positif de certains intervenants extérieurs à l'école nouvelle et des activités telles que: bibliothèque, musique (construction et jeux de pipeaux), peinture... Au cours des années ultérieures au passage à l'école nouvelle, et même en des périodes demandant un travail scolaire intense, elle s'est engagée dans des activités extrascolaires dans lesquelles elle a non seulement trouvé plaisir et épanouissement mais aussi parfois assumé de grosses responsabilités. Ses choix professionnels sont allés dans le sens du service du bien commun (et non d'une course à la meilleure place).
n° 7 : Notre enfant avait spécialement besoin d'être aidé à se structurer. A se poser. Le système de l'école allait pour lui dans le sens inverse. Il était de plus en plus agité. Tout fou. Aujourd'hui il dit de ce temps là : "L'école primaire classique m'a sauvé".
n° 8, 15 : Dans des professions très différentes: artiste et avocate.
Elles se sont avérées mal préparées à imaginer que les relations sociales ne pouvaient pas se traiter que sur des modes familiaux ou de complicité affective."
n° 9, 16 : Nos enfants se sont adaptés comme les autres aux nouvelles structures, un peu déçus par les relations inexistantes avec les enseignants tout au long du collège et du lycée et l'absence de projets personnels. Au cours de ces années à l'école nouvelle il y a eu beaucoup de modifications de l'équipe pédagogique, beaucoup d'enseignants très motivés mais peu formés à l'éducation nouvelle d'où certaines difficultés dans la transmission des connaissances, l'organisation du travail scolaire. En tant que parent nous avons regretté de ne plus avoir aucun rôle au collège et au lycée après l'investissement très enrichissant possible à l'école nouvelle. La chaleur des relations entre certaines familles fait que nous sommes encore aujourd'hui des grands parents, parents et enfants toujours en relation d'amitié pour avoir partagé une période féconde à l'école nouvelle.
n° 10 : Bonne scolarité. Ecole ENSIA. Stages à l'étranger pour commencer un travail de thèse à l'Institut Pasteur: Hollande, Belgique flamande, USA. Ces stages présentaient pour elle des difficultés de langue, de contact. Elle a terminé ce qu'elle souhaitait faire non sans quelques difficultés. Elle a ensuite obtenu un poste de chercheur à l'INRA. Il nous paraît que l'école lui a permis de faire ses choix. Sa capacité à créer des relations est un point important de son passage à l'école. Là, où les acquis semblent moins présents, c'est vis à vis de l'éducation de ses trois enfants (par exemple, système de bons points...).
n° 11 : Grande durée des amitiés, les enfants ont passé 8 ans avec les mêmes, dans la même classe. Engagement dans les efforts entrepris. Indépendance entre l'activité et l'effort fourni avec un équivalent argent. Ils peuvent travailler avec acharnement sans forcément être payés.
n° 12, 25, 36, 67, 82 : Je ne saurais vraiment pas dire en quoi l'école nouvelle a influencé la vie de mes enfants. Dans les études secondaires, j'ai eu du pire et du meilleur, des adolescents faciles et difficiles. Ils sont tous les cinq maintenant bien dans leur peau, équilibrés dans leur diversité, pas du tout angoissés pour l'avenir, un peu inconscients quelques fois. Ils ne sont absolument pas carriéristes. Est-ce l'éducation de l'école nouvelle qui leur a donné cette joie de vivre? Est-ce l'éducation de la famille? Je ne saurai le dire.

n° 13 : Ma fille me disait qu'elle était la seule à oser poser des questions. Elle récoltait les questions qu'elle posait ensuite au professeur (ceci au lycée). Au collège elle était un peu impressionnée par la grandeur du lycée même si elle n'a aucune difficulté d'adaptation. Ses savoirs étaient différents de ceux des autres enfants. Ainsi, les conversions qu'elle ne connaissait pas et que les autres faisaient automatiquement; mais le repérage sur quadrillage n'avait pas de secrets; les autres enfants globalement ne savaient pas.
Actuellement, elle est amenée à faire des exposés. Elle rapporte sa facilité, son aisance, sa clarté dans ses exposés aux causeries de l'école nouvelle.
n° 14 : Goût de la solidarité. Adaptation aux choix de vie responsable.
n° 17 : La vie est dure quel que soit l'enseignement reçu, mais dans l'ensemble elles ont évité 4 années de carcan et ont probablement appris à se débrouiller un peu par elles-mêmes.
n° 18 : Méconnaissance de la dyslexie empêchant une aide appropriée mais une atmosphère d'école non culpabilisante ont quand même permis à Gilles de vivre heureux sa scolarité primaire.
n° 19 : Mes 2 enfants ont eu des difficultés dans la 1ère année de collège, mais pas totalement dues à l'inadaptation à l'école traditionnelle. Je pense qu'ils ont acquis grâce à l'école nouvelle un très bon contact avec les adultes; ce qui les a beaucoup aidés dans leur vie professionnelle. L'absence de contraintes, pour l'un comme pour l'autre, a été vécue comme agréable sur le moment mais difficile à surmonter ultérieurement. Mon fils aîné, âgé de 10 ans à cette époque, à qui j'avais demandé ce qu'il pensait de l'école nouvelle, m'avait répondu: "j'ai le choix de jouer ou de travailler, et je préfère jouer".
n° 20 : Bonne scolarité. Ecole supérieure d'optique. C'est pendant cette formation que sont apparues des difficultés d'ordre psychologiques qui ont conduit à des problèmes scolaires.
Il souhaitait fortement faire une thèse à l'Ecole supérieure des Télécommunications, ses résultats à l'ESO n'étant pas sensationnels, il a su convaincre qu'on pouvait lui faire confiance parce qu'il était intéressé (outil spécifique forgé à l'Ecole). C'est cette même attitude qui l'a aidé lorsqu'il s'est agi de travailler chez Siemens comme ingénieur responsable de projets. Actuellement il a préféré quitter Siemens et travaille comme ingénieur au Bureau européen des Brevets. Il est père de deux enfants (3 1/2 ans et 2 ans) pour lesquels les parents ont cherché et semble-t-il trouvé une crèche et une école maternelle qui semblent avoir des finalités éducatives semblables à celles de l'Ecole. François s'y implique en tant que membre actif du comité des parents. Et.... il rêve toujours de l'Ecole Nouvelle.
n° 21 : Expérience trop courte de l'école nouvelle pour en parler sérieusement.
n° 22 : La vie est dure quel que soit l'enseignement reçu, mais dans l'ensemble elles ont évité 4 années de carcan et ont probablement appris à se débrouiller un peu par elles-mêmes.
n° 23 : Grande durée des amitiés, les enfants ont passé 8 ans avec les mêmes, dans la même classe. Engagement dans les efforts entrepris. Indépendance entre l'activité et l'effort fourni avec un équivalent argent. Ils peuvent travailler avec acharnement sans forcément être payés.
n° 24 : Ma fille a eu besoin de découvrir le monde. Elle a fait une maîtrise en Angleterre, sa 1ère année de thèse aux Etats-Unis, puis a enchaîné le Post-doc en Allemagne. Elle vit maintenant aux Pays-Bas et a un bébé. Elle est autonome et indépendante.
n° 26 : Difficile de se souvenir avec précision de l'époque du ""virage"" EN -collège. Eve me rappelle qu'elle n'est restée qu'une année à Evariste Gallois car le sort réservé à ceux qui avaient trop d'initiative était vraiment trop dur! Le lycée s'est montré plus ouvert. Déléguée de classe bien sûr, comme beaucoup de ses amis d'Antony. Comme pour sa soeur, Eve a gardé et garde encore le contact avec ceux et celles de sa classe, on finit par ne plus s'en étonner, et pourtant... Elle a eu dés le primaire beaucoup de facilités avec l'acquisition des connaissances. L'école nouvelle lui a avec évidence permis d'utiliser ces facilités pour élargir ses intérêts sociaux et culturels: musique, sport, voyages, etc. C'est aussi à mon sens, à l'école nouvelle qu'elle a intégré ce désir de construire sa vie, non pas en fonction du profit qu'elle pouvait tirer

de sa réussite, mais en fonction des libertés de choix qui s'offraient à elle: ingénieur, docteur, agrégée, elle a choisi d'enseigner dans le secondaire, en collège d'abord. L'école nouvelle lui a appris le plaisir des autres.
n° 27 : L'entrée dans une scolarité traditionnelle les a surpris et a mis en œuvre leur esprit critique ! Les 2 aînés ont rapidement pris la distance nécessaire et relativisé les difficultés. Je pense qu'ils ont tiré parti des apprentissages de l'école nouvelle mais je ne saurais préciser. Pour le 3ème enfant ce fut plus difficile bien qu'il se soit impliqué dans la vie au collège dès la 6ème. Mais il a eu du mal à comprendre ce que l'on attendait de lui en tant qu'élève.
n° 28 : Mon enfant à toujours besoin de recréer un "cocon" école nouvelle pour se sentir en confiance et être libre de créer sans cela il se renferme dans une bulle. Il est bien dans un travail d'équipe, plein d'humour et de force créatrice lorsqu'il trouve son équipe complice.
n° 29 : L'école nouvelle l'a mis sur les rails pour maîtriser sa dyslexie et compenser. Elle lui a donné une très grande faculté d'observation et d'adaptation.
n° 30 : Aucune difficulté à s'intégrer au lycée. Très bien adapté dans la vie sociale.
n° 31 : Notre enfant s'est beaucoup investi dans le scoutisme où il a trouvé le même souci d'une éducation globale et de l'importance du partage en équipe. Mais il a toujours travaillé à l'autonomie des jeunes qui lui étaient confiés contre tout endoctrinement. En arrivant à l'école nouvelle Francette trouvait Thomas timide mais me disait que cela lui passerait dans ce cadre. En fait il reste réservé, mais ce n'est pas un obstacle dans ses relations et son travail.
n° 32 : Ma fille avait un caractère assez difficile; un grand besoin de donner et de recevoir; de faire des projets de groupe; pleine d'idées et de générosité… mais acceptant mal la critique ! Elle a souvent répété qu'il y a une chose qu'on a eu raison de faire... la mettre à l'école nouvelle. Elle avait du mal à côtoyer (vie professionnelle et vie privée) un monde où les valeurs ou les pratiques ne sont pas les siennes (individualisme, mesquineries...) Elle a réussi différents projets (vacance, boulot, amis, famille) dans lesquels le partage, la curiosité intellectuelle, la convivialité étaient importants. L'école nouvelle lui a apporté beaucoup; en particulier elle lui a apporté une vie d'enfant qui était une vraie vie, pas une vie d'enfant à part de la future vie d'adulte. Et j'en suis chaque jour reconnaissant à l'école nouvelle (ma fille est décédée à 25 ans d'une rupture d'anévrisme).
n° 33 : En 6ème notre enfant nous conseillait avec angoisse d'enlever ses frères de l'école nouvelle car elle a beaucoup souffert du décalage dans les acquis scolaires. Par contre l'école nouvelle lui a permis d'avoir un œil critique sur le monde extérieur, des capacités créatives, de la tolérance. Ses choix professionnels sont aussi dans un milieu ressemblant à l'école nouvelle par le respect porté aux individus et l'ouverture au monde.
n° 34 : Dans toutes les situations nouvelles mon enfant a eu besoin de retrouver le "cocon" de l'école nouvelle pour se sentir en confiance et être au mieux de ses capacités. Inversement dans les situations ou dans les environnements de compétition et de rivalité elle a toujours perdu ses moyens. Elle se sent bien dans un travail d'équipe solidaire ou bien dans des situations où elle est mise en confiance et rassurée.
n° 35 : Je ne sais pas très bien répondre. Ma fille n'a pas eu de difficultés en 6ème et 5ème, mais elle en a eu plus tard dans les grandes classes où elle avait du mal à surnager. Elle a ensuite eu des difficultés dans sa vie conjugale et personnelle, difficultés dont elle n'est pas vraiment sortie. J'ai donc du mal à répondre au sujet des compétences et savoir-faire de l'école nouvelle. Mais je sais qu'elle a gardé un souvenir positif de ses années à l'école nouvelle.
n° 37 : Mes 2 enfants ont eu des difficultés dans la 1ère année de collège, mais pas totalement dues à l'inadaptation à l'école traditionnelle. Je pense qu'ils ont acquis grâce à l'école nouvelle un très bon contact avec les adultes; ce qui les a beaucoup aidés dans leur vie professionnelle. L'absence de contraintes, pour l'un comme pour l'autre, a été vécue comme agréable sur le moment mais difficile à surmonter ultérieurement. "L'école nouvelle m'a permis de

développer de nombreuses amitiés. Elle a ainsi favorisé mon coté social. L'école nouvelle a été une période heureuse et facile qui a généré de très bons souvenirs dans mon esprit. S'il faut décrire un problème, c'est celui du décalage avec les écoles traditionnelles. En arrivant au collège je ne me suis pas senti adapté. Ce décalage a sûrement participé dans mon retard scolaire.
n° 38 : Ce que ça m'a permis de comprendre (la transition E N / 6ème et années suivantes) c'est que seul le travail me permettait d'avancer dans le cursus scolaire. Je compare l'école nouvelle à un cocon très agréable mais peu efficient. Peut-être le système serait-il performant s'il était prolongé dans le temps, mais à quand une école nouvelle qui formerait les élèves jusqu'à bac + 6? Ce qui fut mon cas. J'ai bien du prendre ma place dans le système traditionnel.
n° 39 : Notre enfant a beaucoup reçu et donné dans le scoutisme. Elle a pu y prendre des responsabilités et entrer aussi dans sa vie d'adulte. Mais elle a gardé cet attachement à l'autonomie de l'enfant et du jeune, à l'éducation à la liberté. Elle a beaucoup de mal à fonctionner dans le cadre de l'éducation nationale, même si elle a su conduire avec succès des classes de français dans des milieux très difficiles. Actuellement en milieu rural, elle souhaiterait créer une structure un peu comme l'école nouvelle.
n° 40 : Une scolarité qui a permis une ouverture sur le monde et les autres. Elle travaille maintenant auprès d'enfants ce qui lui plaît énormément.
n° 41 : J'ai après de nombreuses années où les souvenirs sont nécessairement estompés, la conviction que mon enfant s'est développé à l'école nouvelle dans des conditions particulièrement favorables et privilégiées. Il a été "heureux" tout en vivant des relations jamais simples, ce qui est, je pense, dans sa nature. Il a exprimé par la suite le sentiment de ne pas avoir été "comme les autres" et a tenu à rejoindre le collège de son secteur géographique. La spontanéité et la créativité dont il a fait preuve à l'école nouvelle ou pendant cette tranche d'âge se seraient plutôt estompées mais il a développé une grande activité intellectuelle dans des domaines variés et a eu beaucoup de difficultés à se déterminer, pour une voie professionnelle précise. Il a manqué d'assurance lorsqu'il s'agissait d'affronter des épreuves type concours, il n'a pas fait des choix qui lui auraient ouvert des carrières d'entreprise (école de commerce), il est rigoureux et exigent dans son travail intellectuel et se croit investi d'une mission dans son rôle d'enseignant.
n° 42 : L'école nouvelle a manifestement favorisé de la curiosité chez nos enfants. Elle a permis le développement d'une certaine autonomie. La pédagogie développée par l'école a ancré de façon évidente, la prise en compte du vécu et des problèmes de société en général (école Ouverte)
n° 43 : L'entrée dans une scolarité traditionnelle les a surpris et a mis en œuvre leur esprit critique ! Les 2 aînés ont rapidement pris la distance nécessaire et relativisé les difficultés. Je pense qu'ils ont tiré parti des apprentissages de l'école nouvelle mais je ne saurais préciser. Pour le 3ème enfant ce fut plus difficile bien qu'il se soit impliqué dans la vie au collège dès la 6ème. Mais il a eu du mal à comprendre ce que l'on attendait de lui en tant qu'élève.
n° 44 : Devant les difficultés pour trouver du travail: aucun des 3 enfants ne baisse les bras. Ils savent utiliser leur compétence. Ils préfèrent gagner moins mais exercer ce qui leur plait, quitte à changer complètement leur métier, car ils ont découvert dans le monde du travail d'autres centres d'intérêt qui ne s'apprennent pas sur le banc de l'école, ou de la fac, ce qui fait que leur diplôme ne leur serve pas toujours dans leur métier actuel, mais peut-être leur servira-t-il plus tard. Un de nos enfants a changé complètement de cap: du commerce quelques années d'exercices, est devenue plus tard professeur des écoles après le concours IUFM. Lors de son enseignement elle a beaucoup utilisé tout ce qu'elle avait appris à l'école nouvelle. La lecture individuelle à la récréation pour certains CP, livres de lecture en CP à différents niveau selon chaque élève, il apporte les livres à la maison pour lire selon leur

volonté. Lors de son concours les professeurs ont beaucoup apprécié ses innovations qu'elle avait su découvrir à l'école nouvelle.
n° 45 : La façon de travailler en étape IV (8ème et 7ème) par plans de travail sur 3 semaines et "contrat" a bien préparé mon fils à la méthode de travail de 6ème (utilisation du cahier de texte qui semble difficile à beaucoup d'élèves). Son expérience des "exposés" et son habitude de faire travailler les plus petits lui ont permis de bien s'intégrer en 6ème. Son esprit critique était bien développé - parfois trop!
n° 46 : Développement du goût d'apprendre, il continue toujours à chercher de nouvelles choses dans son métier de tous les jours.
n° 47 : "Entrée en 6ème difficile : "découverte" des dictées, contrôles, rapports avec l'adulte si distant… Les points forts évoqués au point 2 ont été déterminants pour la construction d'un projet de vie et le choix des études et du travail de l'adulte. Pas de conditions particulières, tout s'est passé naturellement.
n° 48 : Capacité de percevoir ce que l'autre veut : s'adapter au cadre attendu, se couler dans le moule. Ouverture d'esprit et curiosité envers tout apport de connaissance (à l'arrivée en fac par exemple).
n° 49 : Pour toutes les 2 c'est leur autonomie, leur capacité à se poser des questions, à les exprimer publiquement qui certainement est un acquis de leurs 1ères années d'études. Sans cesse elles comparent cette ouverture d'esprit avec la scolarisation d'amis proches et voudraient que leurs enfants aient aussi cette chance. Ne jamais avoir de notes, ne jamais, en primaire, entrer en compétition avec les autres mais apprendre à se connaître, est une grande force dans leur vie d'adulte.
n° 50 : Le bilan n'est pas que positif puisque manque de confiance en soi etc. Mais bonne adaptation aux différentes situations de la vie.
n° 51 : Je peux seulement vous dire que le résultat de toutes ces composantes donne des (2) individus qui mènent vraiment la vie qu'ils ont choisi de se faire, qu'aucun des 2 n'a eu un parcours très classique, il y a eu des digressions et des changements de cap dans leurs études, mais ce fut toujours le résultat d'un choix perso. Aujourd'hui, tout va vraiment bien pour les 2.
n° 52 : Le changement école nouvelle et cours privé était important! On y vouvoyait les enfants et les appelait "mademoiselle". J'ai demandé à ma fille si cela ne la gênait pas. Elle m'a répondu : "On me dit Mademoiselle, et j'entend mon nom"! Elle s'est très bien habituée à ce changement de cadre? Je pense que l'école nouvelle aide les enfants à s'adapter aux différents changements. L'école nouvelle permet aux enfants un meilleur rapport avec les adultes.
n° 53 : Notre fils a eu au début du mal à s'adapter à un groupe d'enfants marqué par la compétition. Là où il nous a le plus étonné, c'est quand après une terminale laborieuse où on disait de lui: "il a des lacunes insurmontables", il a eu son bac avec mention, est passé en classe préparatoire, où il a été tout de suite en tête de classe. C'était à Sainte Marie. Entré au lycée St Louis le côté "compétitivité" de la classe a de nouveau été un obstacle pour lui et l'a empêché de réussir les concours qu'il voulait. Il est reparti dans des études difficiles mais il trouve dans ce cadre un enrichissement spirituel remarquable et le stage en paroisse lui apporte beaucoup.
n° 54 : Dans la vie privée et professionnelle de ma fille je vois très souvent des qualités (personnelles mais aussi développées par l'école nouvelle); et elle en est très consciente et contente. Métier : Sens de la communauté (sans barrière hiérarchique … ce qui n'est pas toujours bien vu !). Sens de ce que chacun apporte dans un groupe de travail, mais aussi besoin de partager avec les autres, et difficulté à accepter l'individualisme ou les mesquineries; Générosité. Savoir mener à bout un projet. Savoir déléguer et aller chercher l'info; Savoir critiquer et être critiquée positivement : si il faut abandonner une idée ou une formulation elle le fait sans se sentir dévalorisée. Vie familiale : Respect de la personnalité de

chacun, sens de la convivialité. Goût de partager avec d'autres familles ou copains. "Pour moi, le collège représente une rupture très forte avec l'école nouvelle. Puis plus on avance dans les études, plus les aptitudes développées à l'école nouvelle sont valorisées et sont de solides atouts. C'est encore plus vrai dans le monde du travail. Par ex, je suis arrivée au collège avec des lacunes surtout en histoire et géographie, mais avec une grande autonomie, avec le plaisir d'apprendre (et non la peur) des choses nouvelles et avec une attitude responsable dans l'apprentissage (en étant capable de se motiver seul pour apprendre, sans attendre des bons points ou des punitions). Or plus le temps passe, plus les lacunes semblent dérisoires alors que les aptitudes sont précieuses, et très appréciées dans le monde du travail. Dans la vie personnelle aussi, des traces restent : la tolérance, le respect de l'autre tel qu'il est, sans le considérer avec a priori et méfiance, mais confiance".
n° 55 : En 6ème il a vécu difficilement et son retard scolaire et les réactions des adultes et le cadre qu'il n'avait pas assez vécu à l'école nouvelle. Aussi son comportement transgressif (bavard etc.) l'a fait remarquer rapidement alors qu'il avait vécu la tolérance à l'école nouvelle. Nous l'avons changé d'école pour le privé classique en 3ème à Jeanne d'Arc, où il a été toléré et ou le chahut s'est calmé mais la scolarité a été très moyenne (un échec au Bac) puis une école payante professionnelle où il allait aux cours lorsque ça l'intéressait. Par contre la débrouillardise, le sens du relationnel et beaucoup de courage lui ont permis de faire un parcours professionnel très gratifiant et peut-être que l'école nouvelle et notre énergie (reconnaissons-nous !!) ont fait partie des vécus qui ont entraîné sa réussite.
n° 56 : Question très complexe; j'ai envie de vous répondre "allez savoir"… Cependant c'est trop triste de ne pas croire au pouvoir de l'exemple, d'une bonne éducation, d'une vie ou l'équité règne au mieux, d'adultes justes et honnêtes, à l'importance d'un milieu animé par des adultes dignes de donner l'exemple. J'ajouterai que Gwénaël était assez "fédérateur" à l'époque, et qu'après il a eu souvent le prix de "camaraderie". J'ai le souvenir d'un camarade qui était un peu "bouc émissaire" et souvent sa mère, qui est mon amie, me rappelle que cela a été important pour son fils (qui lui a fait l'école centrale).
n° 57 : Mon enfant est totalement marqué par l'école nouvelle, et toujours proche des co-élèves de l'école nouvelle. C'est grâce à la pédagogie de l'école nouvelle que la richesse et la force intérieure acquises ont permis l'adaptation au monde. Non seulement cet état vous permet d'être dans une aisance dans la vie, mais en plus, il fait de vous un être rayonnant, un modèle et un moteur pour les autres. C'est en commençant par se transformer chacun que l'on peut ensuite transformer le monde. Par contre ce modèle d'éducation peut ne pas convenir à certains enfants, selon leur caractère, leur milieu familial... Ils peuvent avoir besoin d'être encadrés et rassurés, ou contenus de façon plus ferme. Il faut alors fournir un autre système scolaire. Les échecs que j'ai constatés à l'école nouvelle venaient souvent de problèmes qui étaient déjà familiaux.
n° 58 : A la légion d'honneur elle a eu de très bons résultats, surtout en maths: elle n'a jamais fait ses exercices mais ses camarades venaient lui demander son aide. Elle les faisait donc 2 ou 3 fois pour les autres. Ayant quitté l'institution, de retour à la maison en 2nde, elle a eu beaucoup de mal à faire son travail scolaire seule.
n° 59 : J'ai découvert que les parents au CM2 faisaient "travailler" les enfants à la maison, pour combler les lacunes de la scolarité de l'école nouvelle. Ils avaient un langage à l'école nouvelle et faisaient le contraire à la maison. J'ai découvert ça à une réunion à l'école nouvelle quelques mois après l'entrée en 6ème.
n° 60 : Avec de grandes capacités d'adaptation, sachant exister et se faire reconnaître par ses qualités humaines sans chercher à dominer. Grandes capacités d'organisation, sachant établir des priorités relatives à des choix personnels, déterminer en fonction de ces priorités la voie à suivre sans se laisser dominer par les clichés qui détermineraient la réussite sociale mais sans

tomber pour autant dans la facilité en écartant les exigences. Savoir choisir la voie de l'exigence sans que ce soit au détriment d'un équilibre de vie.
n° 61, 90 : L'école nouvelle a manifestement favorisé de la curiosité chez nos enfants. Elle a permis le développement d'une certaine autonomie. La pédagogie développée par l'école a ancré de façon évidente, la prise en compte du vécu et des problèmes de société en général (école ouverte).
n° 62 : Au collège, il n'y a pas eu d'occasion de mettre en avant les acquis pédagogiques de l'école nouvelle. Travail pour soi-même et non en fonction des autres.
Lycée et enseignement supérieur : goût de la recherche et facilité à préparer des dossiers et plaisir à les exposer. Tout au long de la scolarité se donner les moyens de réussir et bien savoir s'évaluer.
n° 63, 86, 91 : Capacité à juger de la bêtise du système institutionnel (ne pas tutoyer les profs, ne pas pouvoir aller au WC pendant un cours sans demander) jugement critique par rapport à l'enseignement ("dans vos cours, l'histoire, c'est que la guerre", "je ne viendrai plus à vos cours puisque vous lisez le manuel"). Expérimentation et recherche : "on me donne une méthode sans me l'expliquer, je vais en chercher une autre". Capacité à s'auto-évaluer justement par rapport à une épreuve de concours/ à un entretien d'embauche/ à réagir positivement devant un résultat catastrophique. Capable de discuter, défendre une idée/idéologie en argumentant, s'appuyant sur des sources diverses. Capacité d'organisation, de projection (pédago de projet!!). Pas d'attachement au matériel. Sentiments des enfants très forts d'appartenir à un groupe "depuis que nous ne sommes plus à l'école nouvelle, elle n'est pas pareille".
n° 64, 93 : Devant les difficultés pour trouver du travail: aucun des 3 enfants ne baisse les bras. Ils savent utiliser leur compétence. Ils préfèrent gagner moins mais exercer ce qui leur plait, quitte à changer complètement leur métier, car ils ont découvert dans le monde du travail d'autres centres d'intérêt qui ne s'apprennent pas sur le banc de l'école, ou de la fac, ce qui fait que leur diplôme ne leur serve pas toujours dans leur métier actuel, mais peut-être leur servira-t-il plus tard.
n° 65 : Il en garde un très bon souvenir.
n° 66 : Beaucoup de difficultés scolaires au collège et lycée, accentuées vers la 4è 3è seconde (adolescence). Difficile de dire la part de la scolarité primaire là-dedans. Néanmoins il semble que des difficultés au niveau du CP ont peut-être été négligées par "trop de confiance dans le rythme personnel de l'enfant. Une aide orthophonique aurait peut-être remis des bases plus solides (elle a appris à lire en CE1). Ensuite dans l'insertion en BTS en alternance et dans le monde du travail, plus de problèmes = Capacité relationnelles et analyse des rapports humains ++, et dynamisme. Juliette a toujours étonné par sa "maturité", sa compréhension des situations. Dans la vie elle pense qu'il faut analyser les situations et qu'on peut toujours rebondir.
n° 68 : Beaucoup de difficultés scolaires au collège et lycée, accentuées vers la 4è 3è seconde (adolescence). Difficile de dire la part de la scolarité primaire là-dedans. Néanmoins il semble que des difficultés au niveau du CP ont peut-être été négligées par "trop de confiance dans le rythme personnel de l'enfant. Une aide orthophonique aurait peut-être remis des bases plus solides (elle a appris à lire en CE1). Ensuite dans l'insertion en BTS en alternance et dans le monde du travail, plus de problèmes = Capacité relationnelles et analyse des rapports humains ++, et dynamisme. Juliette a toujours étonné par sa "maturité", sa compréhension des situations. Dans la vie elle pense qu'il faut analyser les situations et qu'on peut toujours rebondir.
n° 69 : L'entrée dans une scolarité traditionnelle les a surpris et a mis en œuvre leur esprit critique ! Les 2 aînés ont rapidement pris la distance nécessaire et relativisé les difficultés. Je pense qu'ils ont tiré parti des apprentissages de l'école nouvelle mais je ne saurais préciser.

Pour le 3ème enfant ce fut plus difficile bien qu'il se soit impliqué dans la vie au collège dès la 6ème. Mais il a eu du mal à comprendre ce que l'on attendait de lui en tant qu'élève.
n° 70 : Une scolarité pas toujours facile, notamment à l'arrivée au collège, mais il s'est ensuite adapté facilement.
n° 71 : Le bilan n'est pas que positif au vu des caractéristiques citées ci-dessus: manque de confiance en soi... on peut dire que l'arrivée au collège a été difficile et il a dû apprendre à se couler dans un moule peu adapté à l'épanouissement personnel.
n° 72 : Je ne sais pas ce qui, dans la vie de mes enfants désormais adultes résulte de l'éducation dite nouvelle, ou de leur vie de famille, ou de la génétique.... Je peux seulement vous dire que le résultat de toutes ces composantes donne des (2) individus qui mènent vraiment la vie qu'ils ont choisi de se faire, qu'aucun des 2 n'a eu un parcours très classique, il y a eu des digressions et des changements de cap dans leurs études, mais ce fut toujours le résultat d'un choix perso. Aujourd'hui, tout va vraiment bien pour les 2.
n° 73 : L'esprit de l'école nouvelle l'a suivi tout au long de sa vie, cependant elle n'a jamais développé un intérêt pour les études, mais a plus acquis un réel désir de création et d'autonomie (lacunes en matières générales). L'apprentissage du respect d'autrui lui est resté et elle trouve que l'éducation de l'école nouvelle devrait être un modèle de base pour toutes les éducations en milieu scolaire. La diversité et le libre arbitre enseignés à l'école nouvelle lui ont permis de s'adapter à toutes les situations et surtout dans le monde du travail (par rapport à l'autonomie). Elle raconte à tous les bienfaits d'une école extraordinaire!
n° 74 : Ayant un autre enfant née en 1980 qui a fréquenté l'école jusqu'en CE1 et n'a pas supporté cette pédagogie car étant très scolaire. Elle voulait des notes, de plus les problèmes affectifs la perturbaient. Elle s'est épanouie dans une structure classique, a fait une prépa H.E.C. et l'école de commerce de Nantes. Si l'école a été bénéfique pour Romain (en riant je lui dis qu'il serait toujours en CP s'il n'avait pas eu cette pédagogie) je constate que Clotilde est aussi bien dans sa peau que son frère.
n° 75 : Au collège, difficultés de prise en compte des notes, à l'école nouvelle il n'y avait qu'une évaluation globale. Les "projets" scientifiques ont fortement développé l'intérêt de mon enfant pour les sciences. Il reste une grande cohésion de tous les élèves de la classe depuis ces années. L'école primaire laisse plus de souvenirs très agréables que désagréables. Une grande ouverture des enfants vers toutes les activités extra scolaires.
n° 76 : Pendant quelques mois il a eu des difficultés scolaires. Il a plutôt mal vécu les compétitions, les exigences des adultes. A fait signé et a été à l'origine d'une pétition en 4ème au lycée contre un prof très connu pour ses débordements de comportement (du coup au moins 2 ans de conflit avec l'école et les adultes). Il a un grand esprit critique acquis aussi à l'école nouvelle et qui est parfois une qualité, parfois un handicap. Il est rigoureux dans ses choix, ses orientations de vie et ses engagements et a constaté que l'école nouvelle lui a permis d'exercer un rôle de leader mais aussi parfois d'être dans l'évitement par rapport aux règles un peu trop souples. Sa curiosité intellectuelle, ses capacités d'analyse et de réflexion ont sûrement aussi été mises en valeur par l'école où il a bénéficié comme un certain nombre de ses frères et soeurs durant 2 ans d'une institutrice remarquable, créative.
n° 77 : Pour toutes les 2 c'est leur autonomie, leur capacité à se poser des questions, à les exprimer publiquement qui certainement est un acquis de leurs 1ères années d'études. Sans cesse elles comparent cette ouverture d'esprit avec la scolarisation d'amis proches et voudraient que leurs enfants aient aussi cette chance. Ne jamais avoir de notes, ne jamais, en primaire, entrer en compétition avec les autres mais apprendre à se connaître, est une grande force dans leur vie d'adulte.
n° 78 : C'est grâce à la pédagogie de l'école nouvelle que la richesse et la force intérieure acquises ont permis l'adaptation au monde. Non seulement cet état vous permet d'être dans une aisance dans la vie, mais en plus, il fait de vous un être rayonnant, un modèle et un

moteur pour les autres. C'est en commençant par se transformer chacun que l'on peut ensuite transformer le monde. Par contre ce modèle d'éducation peut ne pas convenir à certains enfants, selon leur caractère, leur milieu familial... Ils peuvent avoir besoin d'être encadrés et rassurés, ou contenus de façon plus ferme. Il faut alors fournir un autre système scolaire. Les échecs que j'ai constatés à l'école nouvelle venaient souvent de problèmes qui étaient déjà familiaux. Malgré le manque scolaire en français, il n'y a aucun reproche à faire à ces années école nouvelle. Le respect de l'enfant était plus important que sa "nullité" en orthographe et son épanouissement profond lui permettait d'avoir assez de courage et de confiance en la vie pour surmonter quelque obstacle que ce soit par la suite. Une énorme attention et amour de la part des parents sont nécessaires pour élever des enfants, l'école seule ne peut pas les former sans ce prolongement à la maison, quel que soit le système scolaire. Dans une telle école, le travail est merveilleusement facilité pour apporter l'épanouissement que nous leur souhaitons.
n° 79 : En quelques mots, j'ai vu mon enfant s'adapter à des situations nouvelles avec beaucoup d'autonomie, de confiance. Je l'ai vue partie en Angleterre avec son sac à dos sur les épaules pour une année d'étude et de travail. Elle ne savait pas comment elle serait logée et qui l'accueillerait. C'était son premier départ seule; jusque là elle en avait fait plusieurs mais en petite équipe.
n° 80 : Une école qui donne envie de poursuivre et faire de longues études utiles pour venir en aide aux autres.
n° 81 : Esprit de décision et assumer ses choix, erreur dans es stages, assumant le changement, l'argumentant avec assurance. Je pense que les bénéfices de l'école nouvelle ont été de la confirmer dans une liberté de pensée, de choix, et à s'assumer. Respect des autres et ouverture d'esprit vers l'autre. Confiance en elle dans sa vie perso/professionelle/loisirs voyages. Ne craint pas le changement. Ma réserve est l'implication des parents dans l'école. Je pense toujours que l'enfant a besoin de différencier les lieux. J'ai parfois été gênée par l'implication et les positions de certains parents. Par contre les instances d'échange et réflexion instituteurs/parents = très intéressant. Parfois part trop importante des parents. Je regrette que l'école touchait à l'époque des familles ou milieu un peu élitiste. Pas toujours simple la communication parents-parents. Ma fille garde un super souvenir de sa scolarité et souhaiterait que ses enfants puissent bénéficier (si enfant un jour) d'un enseignement de ce type.
n° 83 : L'idée que l'école ne doit pas être une période malheureuse. Grande difficulté à se projeter dans le monde tel qu'il est, notamment dans la compétition. Mais très difficile de dire la part de l'école et la part de la personnalité.
n° 84 : Grand étonnement par rapport aux réactions de ses nouveaux camarades de 6ème quant aux notes (surtout aux mauvaises!). Par moments, ennui au collège-lycée. Epanouissement avec la musique et la lecture de sujets de culture générale. Virus des voyages.
n° 85 : Capacité à monter des dossiers. Plaisir à les écrire et à les présenter. Bonne évaluation de ses capacités. Aptitude à la discussion et à prendre des contacts.
n° 87 : Affirmation de soi et engagement: Anaïs a été membre actif du BDE (bureau des élèves de son école) et elle a créé, avec d'autres, un journal d'école -expression libre.
La 3ème année d'école à l'étranger: choix du Mexique, pas par hasard.
Capacité de communiquer avec les adultes, avec les professeurs, sans complexes. Cela continue dans le début de vie professionnelle. Insertion facile dans le monde du travail.
n° 88 : Dès la sixième notre enfant a su observer les autres pour comprendre le fonctionnement et ce qu'on attendait de lui pour s'y adapter tout en gardant la possibilité de s'exprimer et en gardant son esprit critique.
Il a toujours eu le goût d'apprendre de nouvelles choses (musique, arts, lecture...).

n° 89 : C'était une enfant très silencieuse mais perspicace dans son regard sur les adultes, la compétition avec les enfants, la découverte du racisme qu'elle n'avait pas vécu avant à l'école nouvelle ou lorsqu'elle a été exprimée les adultes y avaient été attentifs. Je pense que son passage à l'école nouvelle lui avait permis de constater que le scolaire n'était pas que l'écoute et le par coeur, ses capacités de réflexion et d'analyse même si ils étaient peu visibles pour les adultes lui ont permis d'adhérer aux projets scolaires et de maintenir ses engagements malgré ses difficultés en Français et je pense que l'éducation nouvelle y a été pour quelque chose. BAC après trois passages ; 1 année de préparation aux concours d'infirmière et a été reçue aux 4 concours préparés.
n° 92 : Mon enfant est resté trop peu de temps pour que je puisse répondre.
n° 94 : L'éducation nouvelle a permis tout le développement scolaire et extra scolaire, son ouverture au monde (avec bien sûr des positions familiales porteuses dans ce sens). Autonomie totale sur le plan scolaire dès la sixième.
n° 95 : Collège, lycée : les notes font faire l'expérience de la comparaison avec les autres, parfois difficile, dévalorisant, puis avec l'âge on s'en détache; retour conception école nouvelle (par rapport à soi). L'apprentissage par cœur est pénible mais on se coule dans le moule. La quantité de travail est difficile. Relationnel : timide au début, mais pas de problèmes pour se faire des amis. Plus d'affirmation en 1ère. Pas de problème à se couler dans le moule. En général : être passé par l'école nouvelle (+éducation familiale idem) c'est avoir toute sa vie une confiance en soi, même dans les difficultés, et une confiance dans les autres et des capacités à être "psychologue" dans les situations. Penser que chaque rencontre est intéressante et chaque expérience.
n° 96 : Devant les situations nouvelles, notre enfant semble s'adapter et quand il y a difficultés, cherche les moyens de régler cette situation. Merci Ecole Nouvelle: que de cadeaux offerts pour bâtir ces vies de jeunes.
n° 97 : Nous souhaitions que nos enfants aient du plaisir à aller à l'école, le seul problème, manque d'exigence, mais ils ont su s'adapter ensuite et faire des études brillantes.
n° 98 : L'apport le plus important que mes enfants ont trouvé à partir de l'éducation nouvelle est d'avoir confiance en ce qui vient d'eux, ce qui leur permet d'user de leur discernement. Au moment où ils étaient à l'école, j'ai préféré leur laisser cet espace. L'école est un lieu de socialisation et la présence des parents doit s'y exercer avec nuance. Dans un après-coup, la richesse et l'ouverture de l'école nouvelle m'apparaît de façon radicale. Au lycée les élèves sont trop souvent disqualifiés dès qu'ils sont un peu moins performants. Sur un plan humain les enfants de l'école nouvelle apprennent que chacun détient une richesse personnelle à faire partager. Ce message est essentiel.
n° 99 : Notre enfant a été élu délégué de classe en 6ème et 5ème, mais ne s'est pas représenté par la suite. Les 2 se sont bien adaptés, rapidement, aux nouvelles règles du collège. Ils se sont particulièrement "illustrés" dans les matières artistiques (musique et dessin), remarquant que leurs camarades "n'osaient pas". Idem pour les rares exposés qu'on leur a demandés.
n° 100 : A partir de l'entrée au collège, elle a détesté les cours, les professeurs et l'enseignement en général. Malgré cela elle a eu un bac artistique. Elle a développé un grand esprit critique et a accepté de se sentir "différente". Elle a toujours su exactement ce qu'elle voulait et s'est intéressée à beaucoup de choses dans le domaine culturel ou politique. C'est quelqu'un qui s'implique énormément dans ce qu'elle fait, et aussi pour ses amis. La plus grande déception pour elle comme pour nous avec le système d'éducation classique a été la non reconnaissance et la non valorisation de son potentiel de connaissances de culture générale, artistique, intellectuelle mais non scolaire.
Maintenant elle a un bébé et se dit déjà qu'elle aimerait à tout prix pour lui une école nouvelle!

n° 101 : Notre enfant était peu scolaire et a eu du mal à acquérir la lecture (3 ans) mais en CM1 il a décollé avec Les trois Mousquetaires et a toujours adoré lire après, parce qu'on lui en a laissé le temps. Un des points forts: la bibliothèque où la responsable fascinait les enfants par sa passion et son respect des enfants moins lecteurs.
n° 102 : PAS
n° 103 : Difficile à dire ! Comment savoir ce qui vient de l'école nouvelle ou de l'éducation des parents ou du tempérament de l'enfant. Ma fille garde d'excellents souvenirs de ces années-là, ce qui déjà très positif. Sa confiance en elle lui a permis de bien s'adapter à chaque changement.
n° 104 : Notre fille aînée est certainement celle de nos enfants qui a tiré le meilleur parti de l'école nouvelle. Bien dans ses sabots, elle a abordé le collège avec surprise en raison des notes, des classements et de la compétitivité en générale mais sans se démonter a tenté d'y introduire certains principes appris à l'école nouvelle, par exemple la solidarité, le travail en groupe et l'aide à ceux de ses camarades qui avaient du mal à suivre. Elue déléguée de classe, elle a constamment défendu devant le conseil de classe les élèves en difficultés expliquant que le système était largement responsable de telles difficultés et que personne n'avait rien tenté pour y remédier. Par ailleurs sa créativité et un imaginaire développé allié au goût de la lecture inculqué dès la maternelle lui permirent de surmonter des difficultés dans les matières scientifiques et de faire jusqu'à la terminale et même ensuite tout ce qu'elle voulait, de surcroît avec plaisir.
n° 105 : L'école Aujourd'hui partage les mêmes valeurs que l'école nouvelle peut-être à l'époque avec un peu plus d'exigences scolaires ce qui a été bénéfique pour cette enfant. C'est une jeune dynamique, tonique, impliquée, elle est déléguée de classe. Méthodes actives, éducation parentale, dynamisme personnel et encore de se battre due à son histoire ??? Bien subjectif de pouvoir démêler ce que l'éducation nouvelle a pu créer dans son développement.
n° 106 : Implication dans la vie sociale: engagement dans le bureau des élèves BDE de l'école. Utilisation de la technique de l'exposé. Capacité de voyager seul en pays étranger.
n° 107 : Les 2 se sont bien adaptés, rapidement, aux nouvelles règles du collège. Ils se sont particulièrement illustrés dans les matières artistiques (musique et dessin), remarquant que leurs camarades "n'osaient pas". Idem pour les rares exposés qu'on leur a demandés.
n° 108 : Nous ne pouvons que remercier tous les enseignants de l'école nouvelle d'avoir su donner à nos enfants le goût de lire, d'écrire, de s'exprimer, de s'investir dans la vie sociale et sportive. Ils pratiquent un sport de haut niveau. L'école nouvelle a vraiment débloqué nos enfants à tous points de vue. Nous parlons très souvent ensemble de l'école nouvelle.
n° 109 : Ils ont eu une scolarité primaire heureuse : aimaient aller à l'école, aimaient ce qu'ils y faisaient. Ils aiment apprendre et réfléchir, sont curieux. L'éducation nouvelle a aussi développé leur autonomie, leur sens de l'organisation. Ils se sont bien adaptés à la sortie, mais leur développement n'est certainement pas le même que s'ils avaient pu continuer à bénéficier de l'école nouvelle.
n° 110 : Maternelle à l'école nouvelle, primaire à l'école Aujourd'hui. Le passage à la pédagogie classique en sixième a été difficile. L'appétence scolaire a encore diminué après des expériences négatives à l'école nouvelle, puis parfois à l'école Aujourd'hui. Cet enfant a vécu une seule bonne année scolaire avec une instit au collège Sévigné, ancienne institutrice de l'école nouvelle. Il a mal vécu la compétition et est devenu un élève plutôt passif bien que désirant bien faire. Après nos diverses expériences nous nous interrogeons au-delà des méthodes actives, l'école nouvelle est un lieu favorable si il est investit par des instituteurs engagés, être à l'école nouvelle (ou à l'école Aujourd'hui) ne garantit pas forcement la qualité des enseignants.
n° 111 : Maternelle à l'école nouvelle, primaire à l'école Aujourd'hui. Nous sommes pour l'instant très inquiets pour sa scolarité. Le passage à la pédagogie classique en sixième a été

difficile. Les expériences scolaires ont été peu agréables sauf en petite section aussi cet enfant n'aime pas être à l'école, il rêve, attend que ça passe malgré tout le primaire avec des pédagogies dites différentes, mais en fait les adultes ont été peu engagés dans leurs projets professionnelles.
n° 112 : Notre premier garçon, handicapé par le fait d'être gaucher, commença dès la maternelle par dessiner de droite à gauche sans que son instituteur, excellent garçon par ailleurs, plein de fantaisie et d'imagination, s'en aperçoive et s'en émeuve. Arrivé en CP, notre fils éprouva de sérieuses difficultés directionnelles avec l'apprentissage de l'écriture. Il écrivait encore fort mal en CM ce qui lui posa beaucoup de problèmes au collège et au lycée et l'amena à redoubler plusieurs classes. Il accuse aujourd'hui l'école nouvelle de ne pas avoir su lui donner les apprentissages de base et la tient pour responsable de ses échecs scolaires. Un point positif cependant: la créativité acquise à l'école nouvelle lui a permis d'obtenir d'excellentes notes en français au collège avec un professeur qui demandait aux élèves de rédiger des nouvelles en littérature fantastique par exemple. Mais ce point positif ne lui permit pas de retrouver la confiance en lui.
n° 113 : Notre dernier garçon ne conserva de l'école nouvelle que le pire: le jeu. Il enregistra très vite la thèse en vogue à l'époque selon laquelle l'école est un jeu, que l'apprentissage scolaire doit être conçu comme un jeu et que toute contrainte est inadmissible, que les notes et les classements sont contraire à l'éthique et sont même une atteinte aux droits des enfants, droits qui pour lui se résumaient à jouer, point à la ligne. Dans ces conditions, il n'allait qu'aux cours qui lui plaisaient avec les professeurs qu'il agréait et séchait tous les autres. Il lui fut en conséquence difficile de suivre une scolarité normale avec de tels principes et il n'obtint pas son bac.
n° 114 : Après avoir quitté l'école nouvelle, elle est entrée dans un collège ordinaire public. Un des changements les plus marquant fut celui concernant les rapports aux professeurs et aux camarades de classe, qui beaucoup moins investis, dans quelque sens que ce soit, jugeaient l'attitude de notre enfant "décalée". Toutefois elle n'a jamais cessé, surtout quand elle désapprouvait leur façon de faire, de manifester ses opinions. La franchise est un des principaux outils que forgé à l'école nouvelle et qui lui a toujours servi. D'autre part, elle est reconnaissante à l'école nouvelle de lui avoir appris à croire qu'elle pouvait faire ce qu'elle voulait faire. C'est ainsi en partie grâce à elle qu'elle est désormais élève au Conservatoire National Supérieur en Danse Contemporaine, où elle se destine à devenir chorégraphe, alors qu'elle aurait pu abandonner bien plus tôt cette idée - convaincue par un système éducatif conformiste et méfiant aux carrières artistiques.
n° 115 : Ne plus tutoyer les adultes et être face à des adultes moins accessibles, dans un environnement anonyme, a été difficile pour notre fille aînée qui subissait vraisemblablement de surcroît notre propre anxiété face à ce changement vers quelque chose d'inconnu.
Faire des dictées et avoir des notes étaient très nouveau. La manière d'aborder les connaissances très nouvelle aussi.
Ma fille est maintenant animatrice et baby-sitter et son discours est emprunt de pédagogie nouvelle - de toute évidence et sans qu'on en ai vraiment discuté, cela fait partie d'elle. Lors de ses expériences professionnelles, elle a fait preuve de discernement entre des pratiques respectueuses de l'enfant et les autres. Tant mieux!
n° 116 : Notre fille a eut beaucoup de plaisir à aller à l'école primaire ainsi que par la suite. Elle aime apprendre et poursuit ainsi des études qui la passionnent.
n° 117 : Nous ne pouvons que remercier tous les enseignants de l'école nouvelle d'avoir su donner à nos enfants le goût de lire, d'écrire, de s'exprimer, de s'investir dans la vie sociale et sportive. Nos enfants pratiquent un sport de haut niveau. Notre fille a souhaité passer son BAFA pour s'occuper des enfants de 6 à 8 ans en centre de loisirs, leur donner les bases qu'elle a reçu à l'école nouvelle d'Antony. Elle donne également tous les samedi après-midi

des cours d'équitation aux enfants de 6 à 8 ans. L'école nouvelle a vraiment débloqué nos enfants à tous points de vue. Nous parlons très souvent ensemble de l'école nouvelle.
n° 118 : Notre enfant a fait juste un court passage à l'école nouvelle qui nous a semblé bien plus riche et adaptée à l'enfant que le système classique. Mais il a gardé une certaine difficulté à travailler et à s'organiser. Il fait maintenant enfin quelque chose qui lui plaît.
n° 119 : Est-ce qu'on peut vraiment distinguer les connaissances "scolaires" des autres? N'est-ce pas préjudiciable de faire cette distinction ? Le rôle des parents dans cette transmission devrait dépendre du type de relations enfants parents. C'est trop souvent sur investi par des parents trop anxieux et donc finalement préjudiciable à l'enfant. Nos enfants n'ont jamais "travaillé" à la maison, le soir pendant leur scolarité primaire.
n° 120 : Ces questionnaires m'ont semblé difficiles à remplir car mes enfants ont évolué très différemment et je ne mesure pas l'influence de l'école sur cette évolution qui dépend aussi de leur place dans la fratrie, de l'histoire de notre famille (l'école a été un gros sujet de conflit dans notre couple), de la personnalité des enfants, de la durée de leur scolarité à l'école nouvelle, des instituteurs qu'ils ont eu et des mouvances de l'école qu'ils ont vécu ou subit...
Cela reste pour notre famille une expérience forte, riche et marquante.
n° 121 : Notre enfant a eu un peu de mal au collège, mais nous a toujours remercié des années école nouvelle, "le bon temps", les amis qu'il a toujours gardés, la confiance des instituteurs, les ateliers qui très tôt l'ont poussé vers la série STL pour la chimie. Il a eu du mal avec les grandes structures, habitué au petit nombre, et la rigidité de règlements au lieu d'échanger avec des adultes qu'il connaissait. Très à l'aise à l'oral, moins en orthographe! Il a toujours été reconnu par ses professeurs de collège, comme étant celui qui sortait la classe de la léthargie, qui posait la bonne question, et qui cherchait à savoir au lieu d'apprendre par coeur. Il a gardé le goût des livres, grâce à Sylvie et sa bibliothèque. Grâce aux classes vertes, il a été demandeur très vite, d'aller à l'étranger, fin CM2, jusqu'a l'autonomie complète 3 semaines en 2nde aux Etats-Unis. En 6ème il a été élu délégué, mais a été très déçu de cette fausse démocratie, et de l'image "larbin des autres", il n'a pas poursuivi. En option bac, a choisi langue des signes, reste de l'ouverture d'esprit à l'handicap de l'école nouvelle? sans doute.
n° 122 : Pas restés assez longtemps à l'école nouvelle pour savoir si ce qu'il a appris là bas a une influence sur sa vie aujourd'hui.
n° 123 : Nous avons été contents de mettre nos enfants à l'école nouvelle et aussi des respecter le choix de notre fille de quitter le moment venu. Elle s'est toujours montrée capable de savoir ce qui était bon pour elle et de poursuivre la où elle se trouvait.
n° 124 : Il semble donc essentiel d'avoir pour réussir une bonne équipe de compétents, de stables, de talents divers... Un suivi du niveau scolaire, avec compétences claires à acquérir et pas de conflits d'adultes! Le point positif est que chaque enfant pouvait trouver à s'épanouir dans son domaine.
n° 125 : Ce qui est sûr, c'est qu'il a ressenti de l'ennui au collège, mais avec la musique très présente dans sa vie (classe CHAM) il a compensé le manque d'ouverture intellectuelle qu'il ressentait en cours. Les retours des professeurs sur lui ont toujours été extrêmement positifs sur la participation, l'intérêt aux cours, esprit positif et entreprenant. Il a toujours très bien lu à voix haute, fait du théâtre quand c'était possible. Très bon contact avec les profs. Il n'a pas besoin de se prouver qu'il est bon élève, même quand les résultats sont faibles, il ne sent jamais dévalorisé. Il se fait des amis très facilement et a toujours énormément de projets et d'activités. Pour nous c'est un parcours scolaire tout à fait réussi, et l'importance de l'école nouvelle dans cette réussite est évidente et indéniable. Lui même en garde un souvenir de rêve et a encore des copains très proches avec qui il a fait toute sa scolarité primaire.
n° 126 : Le passage en sixième a été difficile au niveau relationnel et stress. Il n'appréciait plus d'aller à l'école. Il a choisi des études courtes pour pouvoir enfin entrer dans la vie active.

n° 127 : Contact avec la sixième catastrophique: le mauvais comportement s'est réveillé. La situation a pu être rétablie l'année suivante. Les bonnes habitudes de faire/préparer des exposés se sont maintenues et l'adaptation s'est faite progressivement.
n° 128 : Une scolarité difficile avec un peu de répit durant l'école nouvelle, mais elle cherche encore un peu sa voie.
n° 129 : Retour brutal à la réalité scolaire d'un collège public: notre enfant s'est interposé dans une dispute à propos de raquettes de ping-pong, proposant une solution de bon sens. Il ne connaissait pas du tout les élèves à qui il s'adressait et ceux-ci l'ont rejeté sans ménagement, lui demandant de se mêler de ses affaires ! Et la seconde fois, ce fut en tutoyant une des surveillantes qui l'a pris pour une marque d'insolence et l'a menacé de sanction. Ces deux anecdotes ont eu lieu la première semaine de la rentrée en sixième, les choses étaient cadrées pour les 4 ans qui ont suivi!
n° 130, 142 : Je ne crois plus à l'école nouvelle d'Antony aujourd'hui. Les enseignants n'ont pas une formation assez poussée à la pédagogie active. Il manque à l'école nouvelle un vrai point d'appui extérieur (par exemple association Freinet) qui lui donnerai une fiabilité dans le long terme. C'est beaucoup trop aléatoire, comme la marée!
n° 133 : Une école qui lui a redonné le goût d'apprendre et de découvrir le monde qui l'entoure.
n° 132 : Dans une structure beaucoup plus rigide et sévère, elle a su s'affronter aux professeurs et être très vigilante quant au respect qu'ils lui devaient. Elle a toujours beaucoup participé aux cours.
n° 133 : Les savoir-faire comportementaux et relationnels lui ont permis de s'adapter sans difficultés aux changements inhérents au passage en sixième. Elle s'est mise aux devoirs et contrôles sans problème vu qu'elle n'avait pas été dégoûtée avant par cela des années de primaire durant. Elle a su prendre par le bon bout les professeurs qui qualifiaient de prime abord son droit à la parole d'insolence.
n° 134 : Bonnes relations vis à vis du corps enseignant. Egalement avec les membres de l'administration. Dans une grande aisance et de ce fait une capacité à se plier aux règles après en avoir compris la nécessité. Peut-être toujours une grande indifférence aux notes. Pas deux sous d'esprit de compétition.
n° 135 : L'école lui a permis de découvrir une nouvelle forme d'apprentissage en prenant du plaisir. Cela lui a apporté une ouverture sur le monde, et sur les personnes qui l'environnent. D'oser aller vers l'autre. De se respecter, de se soutenir.
n° 136 : A immédiatement développé des relations sociales qui l'ont aidé et a respecté les nouvelles règles en vigueur dans le cadre du collège. Par exemple a appris l'usage personnel du carnet de textes dès les premiers jours et a respecté intelligemment le devoir d'en disposer en permanence. Il n'y avait plus de travail collectif ni de contrat. Le choix de l'école nouvelle tient beaucoup à son esprit, c'est aussi le nôtre. Mais les apprentissages qui y sont conduits sont défaillants pour une part et doivent être absolument suppléés et complétés par les parents.
n° 137 : PAS
n° 138 : L'année de sixième a été une confrontation douloureuse avec une organisation régie par des règles imposées et donc non élaborées en concertation avec les élèves comme cela se pratique à l'école nouvelle. Les résultats scolaires s'en sont ressentis car mon enfant consommait beaucoup d'énergie à comprendre ce nouveau système.
Progressivement il a su prendre du recul et ne plus attendre de la relation élève-enseignant autre chose qu'une transmission sans enthousiasme des savoirs.
Ensuite il a eu une attitude plus détachée à l'égard des aléas de la vie au collège et une capacité à gérer sans trop d'angoisse le travail demandé.
n° 139 : A la sortie de l'école nouvelle: perte de confiance en soi. N'ose plus demander de l'aide aux professeurs. Moins d'investissement. Ne gère pas ses devoirs.

n° 140 : Notre enfant a connu un plaisir sans faille à aller à l'école nouvelle. Il a bien assumé le passage d'une pédagogie à une autre, mais nous nous étions donnés comme consigne d'être à ses cotés pour qu'il vive sans difficultés ce nouveau cadre pour lui. De même dès le CM2, nous avons travaillé avec lui le français, les conjugaisons, les tables de multiplications.
Lors d'un contrôle d'Anglais, alors qu'il avait remis sa feuille, il parlait à son voisin, et s'entend dire : "un point en moins pour tricherie". Nous avons reparlé ensemble de ce fait, expliquant que dans ce collège ce n'était pas comme à l'école nouvelle, les professeurs ne voulaient pas que l'on parle... Lorsqu'il a eu son contrôle noté, il a dit : "pour moi je n'ai pas 17, je sais que j'ai 18".
A propos d'un professeur rigide et qui faisait peur, il disait : "moi quand je rentre dans la classe, je mets mon armure". Ainsi protégé, il a pu tirer le meilleur du cours de ce professeur.
n° 141 : L'expérience de notre enfant à l'école nouvelle a été très négative. J'ai dû la retirer car je ne peux pas me permettre de risquer qu'elle vive une scolarité trop aléatoire, une année en pédagogie active, une année l'inverse. L'an dernier les enfants n'ont pas été respectés, leurs parents non écoutés, les conseils de classe transformés en une farce de conseil de classe. L'éducation nouvelle est très exigeante. Elle nécessite des enseignants formés et expérimentés ou bien encadrés, ce qui n'est plus le cas à l'école nouvelle. De plus les lignes pédagogiques sont devenues très floues, pédagogie de projet, travail individualisé, décloisonnement.
n° 143 : La capacité à exprimer ses difficultés, à analyser la nature de ces difficultés, nous a aidé à cerner comment nous pourrions l'aider à la maison et comment nous pourrions la réconforter. Nous avons pu ainsi rencontrer les professeurs et leur expliquer cela. Mieux informés de ses difficultés ils ont été attentifs, bienveillants et l'ont aidée. Son organisation personnelle dans son travail, savoir s'avancer, démultiplier la charge de travail, l'ont beaucoup aidé. Visiblement cette autonomie (acquise à l'école nouvelle) n'est pas présente chez beaucoup de collégiens. Cela l'a ainsi aidé à avancer.
n° 144 : Suite positive de l'école: notre enfant a su trouver l'appui affectif auprès de ses amis pour avancer dans les apprentissages scolaires.
n° 145 : Notre enfant a eu des difficultés en maths parce qu'il n'avait pas vu certaines notions: notamment "pi", les fractions… Pour le reste tout s'est bien passé.
n° 146 : Mon fils était en très grande difficulté. L'école nouvelle lui a permis de trouver un équilibre, de prendre de nouveau confiance en lui. Il a fait des progrès spectaculaires. L'école lui a permis de retrouver une place dans un groupe.
n° 147 : Notre enfant dit que les devoirs ont été difficiles le soir mais qu'il préfère quand même ne pas en avoir eu à l'école nouvelle! Il est déçu par l'heure de vie de classe mal respectée (l'heure saute souvent) et dont la qualité laisse à désirer par rapport aux conseils. Il trouve surtout que ce qu'il a appris à l'école nouvelle lui sert dans la vie de tous les jours plutôt que dans sa scolarité. Il a gardé de l'éducation nouvelle une grande facilité de discussion avec ses professeurs.